Pesquisa em educação escolar

percursos e perspectivas

José Milton de Lima
José Divino da Silva
Paulo César de Almeida Raboni
(orgs.)

PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

PERCURSOS E PERSPECTIVAS

JOSÉ MILTON DE LIMA
DIVINO JOSÉ DA SILVA
PAULO CESAR DE ALMEIDA RABONI
(ORGS.)

PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

JOSÉ MILTON DE LIMA
JOSÉ DIVINO DA SILVA
PAULO CÉSAR DE ALMEIDA RABONI
(ORGS.)

PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

PERCURSOS E PERSPECTIVAS

Cultura Acadêmica

Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.editoraunesp.com.br
feu@editora.unesp.br

CIP – Brasil. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

P564

Pesquisa em educação escolar: percursos e perspectivas / José Milton de Lima, José Divino da Silva, Paulo César de Almeida Raboni (orgs.). - São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010.

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7983-094-5

1. Educação e Estado. 2. Educação - Finalidades e objetivos. 3. Professores - Formação. 4. Valores - Estudo e ensino. 5. Prática de ensino. I. Lima, José Milton de. II. Silva, José Divino da. III. Raboni, Paulo César de Almeida.

11-0137. CDD: 379
CDU: 37.014

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Editora afiliada:

Sumário

Apresentação

Apresentar um livro é dá-lo a ler, dá-lo como
um presente, compartilhá-lo.
(Larrossa, 2004)

Essa frase em epígrafe traduz o espírito que move esta coletânea, pois o que se deseja é compartilhar resultados de pesquisas desenvolvidas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (Unesp), *campus* de Presidente Prudente (SP). O tema que conduz e confere unidade às reflexões aqui presentes é a educação escolar pensada a partir de diferentes perspectivas. A preocupação que perpassa todos os textos pode ser expressa na seguinte pergunta: como enfrentar os problemas vividos pela escola, em um momento em que se atribui a ela uma infinidade de responsabilidades? Cada autor, circunscrito à sua temática de pesquisa, nos instiga a pensar essa questão. O que move cada um é o desejo de que a escola acolha aqueles que lá chegam e que se responsabilize por eles, mas sem perder de vista o quanto é complexa e delicada essa atividade de inserção dos novos, dos que nascem, neste mundo. Talvez, a ideia de responsabilidade seja mesmo a que melhor defina os propósitos gerais desta coletânea, a qual se manifesta no

compromisso político com a educação de crianças e de adolescentes, portanto, compromisso com o mundo em que vivemos.

Ao tratar da responsabilidade política inerente à tarefa daqueles que educam os mais jovens, Hannah Arendt (2001, p.247) se refere a ela assim:

> A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Além do compromisso político aqui explicitado, há outro motivo que, por si só, justifica a publicação desta coletânea, que é o fato de tratar-se de resultados de pesquisas produzidas em uma universidade pública, portanto financiadas pelo Estado. Nesse caso, tornar públicos esses resultados é uma exigência moral, visto ser esta uma maneira de se prestar contas sobre o que se faz na universidade, bem como de avaliar e pôr à prova o que foi feito. Afinal, a que distância nos encontramos da realidade e dos problemas que afligem a escola? A resposta a essa pergunta poderá ter como parâmetro os textos aqui presentes.

Tendo em vista a diversidade e complexidade dos temas investigados pelos autores, optamos por agrupar os textos em quatro partes, obedecendo à proximidade temática e os problemas por eles abordados. A Parte I, intitulada "Políticas públicas", é composta por três capítulos. O primeiro analisa o programa Abrindo Espaços no Brasil e seus efeitos no combate à violência e à exclusão social a partir da análise de escolas no estado de São Paulo. O segundo investiga os impactos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) na estruturação das redes municipais de ensino. Trata-se de um estudo de caso

em que os autores analisam os efeitos dessa política para um município do interior do estado de São Paulo. O terceiro apresenta uma análise das provas de leitura e escrita do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) da 4ª série do Ensino Fundamental.

A Parte II, denominada "Formação de professores", resulta de pesquisas que se ocupam com o tema formação de professores em diferentes perspectivas, tais como: formação de professores para o uso das Tecnologias Digitais de Formação e Comunicação (TDIC); formação de professores e inclusão de pessoas com necessidades especiais; formação de professores para o ensino de geometria nas séries iniciais; formação de professores e desenvolvimento profissional.

A Parte III, sob o título "Valores e educação", abriga pesquisas que tiveram como preocupação pensar a partir de diferentes áreas do conhecimento (Psicologia, Sociologia, Filosofia, estudos culturais), os valores, as crenças e os preconceitos que estão presentes no contexto escolar e que interferem nos processos de ensino-aprendizagem e de socialização dos alunos. Reivindica-se, nesse caso, de educadores e gestores escolares a atenção e o cuidado com a circulação implícita ou explícita de valores e crenças que submetem alunas e alunos a formas de discriminação e sofrimento. Os temas aqui abordados podem ser assim anunciados: gênero e sexualidade, racionalidade científica e os limites da formação, valores religiosos no contexto escolar e a importância da escola na proteção de adolescentes em situação de risco.

A Parte IV, intitulada "Práticas educativas", contempla pesquisas de diferentes áreas (Ciências, Literatura, Educação Física, Educação Infantil e Psicologia Infantil) que se debruçaram sobre temas relacionados à prática educativa, promovendo análises e trazendo apontamentos que ampliam a compreensão da realidade e podem colaborar para a melhoria da qualidade da educação formal. Os temas abordados referem-se à formação do leitor, a partir do ensino de Ciências e de Literatura, as categorias de experiência da semiótica de Peirce como fundamento para a Educação Física, a análise do emprego do brinquedo e da brincadeira em contextos da Educação In-

fantil, a importância das manifestações afetivo-emocionais de crianças no ambiente da Educação Infantil, a relevância das interações verbais na construção do conhecimento em ciências e, ainda, a geometria na Educação Infantil.

Para terminar, uma última palavra sobre a diversidade de temas e assuntos abordados neste livro, o que poderá produzir no leitor a sensação de vertigem em razão da aparente falta de foco. Essa sensação, porém, poderá ser desfeita partindo-se do pressuposto de que o eixo que dá unidade às discussões aqui é o tema da educação escolar. Além disso, esta coletânea explicita o quanto é complexa a tarefa de se investigar educação escolar, pois ela comporta uma série de nuanças que precisa ser analisada por diferentes saberes que são complementares. Além disso, talvez, a visão multidisciplinar que se construiu aqui sobre a escola seja mesmo um sintoma do nosso tempo presente, marcado pela dispersão e pela inquietude acerca daquilo que nos acontece, e que atinge em cheio as práticas escolares e o nosso pensar sobre ela. Há nesses textos um certo otimismo de que, apesar da dificuldades em se produzir mudanças profundas na sociedade, talvez a escola ainda seja um espaço para a atuação política, nos termos sugeridos por Hannah Arendt, como lugar privilegiado para se exercer o cuidado para com aqueles que chegam e estão neste mundo.

Deixamos registrados nossos agradecimentos à aluna do curso de Pedagogia Patrícia Cralcev Azevedo, pela colaboração na organização do material, e à professora Alvina Rotta, pela revisão.

Os organizadores

Referências

LARROSSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ARENDT, H. A crise na educação. In: ______. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2001, p.247.

Parte I

Políticas públicas

1
A Unesco e o programa Abrindo Espaços no Brasil

Eduard Angelo Bendrath
Alberto Albuquerque Gomes

A Unesco e a educação global

Publicado em 1996, o relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Relatório Delors), liderado pelo francês Jacques Delors (1996), apresentou bases e conceitos inovadores, adequando e lançando questões referentes à cultura, à globalização, à economia e aos valores plurais como centrais no processo educacional do novo milênio. Então aprovado, o relatório passou a ser a estrutura teórica da Unesco para o desenvolvimento da educação, especialmente nos países mais pobres. Economista formado pela Sorbonne, Jacques Delors, que sempre esteve engajado na causa política, especialmente por sua ligação com o Partido Socialista francês, foi ministro da economia da França nos anos 1980 e presidente da Comissão Europeia. Apesar de sua forte atuação no movimento político econômico de seu país, sua mais conhecida obra remete ao campo da educação globalizada e tem a chancela da Unesco.

Alinhando questões de crescimento econômico junto à atuação no campo do desenvolvimento humano e social, o Relatório Delors (1996, p.29) é enfático ao elencar a necessidade de adequação dos organismos internacionais ante a proposição de políticas públicas eficazes e coerentes com a realidade dos países onde estão inseridas:

> nos domínios político e econômico, se recorre cada vez mais a ações de nível internacional para tentar encontrar soluções satisfatórias para os problemas mundiais, quanto mais não seja, devido ao fenômeno de crescente interdependência para o qual já se chamou várias vezes a atenção. Lastima, igualmente, os fracos resultados obtidos e a necessidade de reformar as instituições internacionais, para que se tornem mais eficazes nas suas intervenções. Esta análise aplica-se, em igualdade de circunstâncias, às áreas abrangidas pelo social e pela educação.

A intervenção internacional, em especial nos campos social e educacional, deve garantir o necessário desenvolvimento dos países mais pobres, obedecendo-se às suas particularidades no que tange à cultura local e à forma de aplicação das políticas públicas de acordo com os objetivos e metas estabelecidos. Assim, para Delors (1996), a base concreta que fundamenta o Relatório define que a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social, devendo ser esse o marco inicial para o processo de desenvolvimento de políticas e programas educacionais apoiados pela organização.

A educação deve se estender ao longo da vida do indivíduo e ultrapassar os limites que separam educação inicial e educação permanente, de forma a se tornar uma questão única e de direito para todos. Partindo dessa afirmação, o Relatório Delors toma como princípio quatro conceitos que refletem o posicionamento da Unesco ante a demanda por uma educação de qualidade e para todos e fundamentam suas ações nesse campo, servindo ainda como referência para a implantação de programas e propostas adotados pelos países membros. A serem trabalhados de forma integrada, esses conceitos, tratados como "pilares da educação", são: *Ser, Fazer, Conhecer e Conviver.*

A proposta de uma parceria internacional

Moldado pelas características de uma educação ao longo da vida, tais quais as bases estabelecidas no Relatório Delors, o programa

Abrindo Espaços foi lançado no ano 2000 no Brasil e a iniciativa foi resultado das ações do Ano Internacional da Cultura da Paz, promovido pela Unesco (2008, p.13). Tal proposta volta-se para elementos que combinam inclusão social e educação e tornou-se a primeira política pública da organização para o país.

O foco central do programa é estabelecido pelo tripé *Jovem, Escola e Comunidade*, com a abertura das escolas públicas aos sábados e domingos para a população em geral. Seus princípios partem do conceito de transformação social em áreas de risco por meio da educação e de novas oportunidades. Aprender a viver, um dos quatro pilares da educação apresentados no Relatório Delors da Unesco, é um dos grandes pontos e estratégia do programa Abrindo Espaços. Possibilitando o acesso ao espaço da escola nos finais de semana, toma-se o primeiro passo para reconhecer o valor da comunidade e, de fato, passar a ouvi-la, criando, para isso, instâncias de diálogo com poder de decisão. Isso também se aplica aos jovens, que são um dos focos do programa (Unesco, 2008, p.33).

> Quando uma escola decide abrir suas portas para a comunidade no fim de semana, na realidade está abrindo muito mais do que o portão que dá acesso à quadra ou ao pátio. Está se abrindo para receber uma comunidade geralmente marcada pela pobreza, pela violência e pela exclusão social, constituída por adultos com baixos níveis de escolaridade, muitos vítimas do desemprego, e por crianças e jovens com poucas oportunidades. Paralelamente, a escola está oferecendo acesso a bens culturais, lazer, atividades esportivas, artesanato e a um leque de atividades que podem revelar talentos locais e ajudar a transformar a vida de milhares de jovens da região, construindo e consolidando o capital social de uma comunidade.

A base conceitual e teórica estabelecida para o programa Abrindo Espaços é norteada pelas concepções da educação para valores e da educação para o protagonismo juvenil, indicadores fortemente presentes nos quatro pilares definidos pela organização. Alinhando questões sociais como a exclusão e a violência a temáticas que envolvem a melhoria da educação, a Unesco conseguiu, no Brasil, a parti-

cipação efetiva dos governos na proposta de abertura das escolas públicas nos finais de semana. As primeiras iniciativas dessa natureza aconteceram, a partir de 2000, no Rio de Janeiro, em Pernambuco e na Bahia e, mesmo com mudanças promovidas pelos governos federal e estaduais em 2003, os programas não foram encerrados e novas parcerias foram firmadas em outros estados (Noleto, 2004, p.55).

O modelo de aplicação técnica e de desenvolvimento dos projetos varia de lugar para lugar, tendo os estados autonomia para o gerenciamento das ações desenvolvidas nas escolas nos finais de semana. A proposta da Unesco para o programa Abrindo Espaços, no entanto, prevê o desenvolvimento de oficinas focadas no modelo de educação não formal alinhado às atividades da educação formal, com o objetivo de ampliar a bagagem socioeducacional da população, reforçando as concepções estabelecidas pela própria ONU, que afirma estar o futuro dos países pautado pelo poder do conhecimento e não mais pelo da economia (Gohn, 2008).

Credita-se ao modelo não formal de educação a flexibilidade possível para a adequação entre as necessidades da comunidade e os conteúdos a serem trabalhados nos finais de semana, possibilidade essa difícil de ser atingida no modelo formal de educação com sua sistematização de conteúdos orientados pela ação estatal. Como política pública, o programa favorece a comunicação entre setores da sociedade e preenche lacunas deixadas pela burocratização do sistema educacional, muitas vezes excludente, ampliando o acesso à educação a camadas da população para quem a passagem pelo sistema escolar formal foi breve ou nem ocorreu. Nesse sentido, Delors (1996) destaca a precariedade dos países em desenvolvimento na promoção da educação, gerando déficits de conhecimento, os quais podem ser minimizados com ações compensatórias de curto prazo para o setor, tal qual o programa Abrindo Espaços.

De acordo com Noleto (2004), a estratégia da Unesco para o programa apoia-se em experiências bem-sucedidas em países como Estados Unidos, França e Espanha, e vem representando um marco conceitual na educação brasileira com a consolidação de sua proposta como política pública em vários unidades da federação. Destaca-

mos a seguir o processo de implantação nos três primeiros estados que aderiram ao convênio com a Unesco para a execução do programa Abrindo Espaços.

Com a participação de setenta escolas, o Rio de Janeiro inaugurou a parceria entre estado e Unesco com a implantação do programa Escola de Paz, em 2000. De acordo com a própria organização, a média mensal de beneficiários atingiu a marca de vinte mil pessoas nos anos de 2003 e 2004. O foco central da proposta carioca está na redução da violência local com a ampliação do acesso à cultura, ao lazer e aos esporte, estimulando a mobilização social. O desenvolvimento das atividades foi assumido por uma equipe de animadores remunerados (na maioria dos casos, funcionários das escolas, especialmente professores) e também de voluntários não remunerados (Abramovay et al. apud Noleto, 2004).

O acompanhamento do programa Escola de Paz, no estado do Rio de Janeiro, contou com a participação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e da própria Unesco. Responsáveis pela avaliação do projeto, as instituições realizaram pesquisas *in loco* nas escolas para aferir o grau de aceitação da proposta pela comunidade, possibilitando, dessa maneira, a criação de indicadores mais eficazes para o aprimoramento da gestão.

Também instituído no ano de 2000, o programa Escola Aberta Cultura de Paz e Lazer nas Escolas aos Finais de Semana iniciou as atividades no estado de Pernambuco como proposta de inclusão socioeducacional. A realidade local urgia por programas que abordassem a inclusão social de jovens como forma de diminuir os níveis de violência e encontrou no programa Abrindo Espaços uma resposta eficiente a esses problemas (Noleto, 2004). Assim, sua implantação em 450 escolas aconteceu por meio da parceria entre secretarias municipais de Educação, diretorias executivas de Educação, Secretaria Estadual de Educação e a Unesco.

O desenvolvimento das atividades nos finais de semana é estabelecido de acordo com as necessidades locais da comunidade, não havendo um modelo fixo aplicado a todas as escolas. A coordenação

é feita por uma pessoa indicada pela direção da escola, e as ações são assumidas por "dinamizadores" temáticos, pessoas geralmente da própria localidade, com comprovada experiência técnica para desenvolver oficinas específicas pelas quais são remuneradas.

Além das atividades desenvolvidas nas escolas de acordo com o interesse da comunidade, o programa firmou parceria com diversas organizações que oferecem projetos paralelos. Um exemplo é a parceria com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), que, por meio de uma metodologia especialmente criada para as comunidades envolvidas, trabalha assuntos como patrimônio pessoal, familiar e comunitário, além dos princípios de reconhecimento e valorização do patrimônio histórico e material local (ibidem).

Com a designação Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz, o estado da Bahia iniciou a abertura das escolas nos finais de semana em dezembro de 2001, com cinco unidades envolvidas, número que, gradualmente ampliado, atingiu o total de 57 escolas no ano de 2004.

Para a implantação do programa nas unidades escolares, a Secretaria de Estado da Educação levou em consideração a localização da escola de acordo com critérios de vulnerabilidade social, índices de violência e falta de acesso a opções de lazer e esporte. O diferencial foi a busca de escolas que possuíam experiências anteriores em trabalhos com a comunidade, o que fortaleceria as ações diretas do projeto.

A efetividade das ações nas escolas nos finais de semana é de responsabilidade de uma equipe composta por um supervisor da própria unidade, um coordenador representante da comunidade, dois jovens colaboradores, sendo um aluno da escola e outro, membro da comunidade, mais um assistente de apoio, responsável pelo acesso à infraestrutura da escola e pelas condições materiais para a viabilidade do programa. A articulação entre esses diversos atores possibilita uma efetiva cooperação para oferecer aos oficineiros voluntários, os responsáveis diretos pelo desenvolvimento das oficinas para a comunidade, todo suporte técnico e subsídio real para a execução do projeto.

Além dos três estados pioneiros, a expansão do programa Abrindo Espaços, até o ano de 2009, compreendeu a abertura das escolas

públicas nos finais de semana nos estados do Rio Grande do Sul, de São Paulo, do Piauí e de Minas Gerais, incluindo ainda a cidade de Juazeiro (BA) e o próprio Distrito Federal.

Para a adesão dos governos ao programa, a Unesco lista dez passos a serem analisados para sua efetiva implantação nas redes escolares. Ele deve ser visto como uma política pública educacional, garantindo a flexibilidade necessária às adequações a cada realidade local e possibilitando a cooperação técnica com a organização.

> os procedimentos aqui sugeridos podem ter conformações variadas – ou acontecer de forma simultânea –, de acordo com as necessidades dos estados, dos municípios e das escolas, mas, de modo geral, devem favorecer a intervenção crítica e criativa das equipes de coordenação que implementam o programa, assim como dos profissionais que atuam diretamente nas escolas. Mesmo com essa flexibilidade, o programa deverá manter sua unidade, com um fio condutor único, e com seus objetivos essenciais preservados, que são a inclusão social, a transformação e a abertura da escola, uma educação de qualidade, a valorização do papel do professor e a construção da cultura de paz. (Unesco, 2008, p.36)

Com base no Guia da Unesco (2008) para a Implantação do Programa Abrindo Espaços, a organização estabelece um pré-roteiro a ser seguido pelos governos interessados em efetivar o programa em seus domínios. A definição como política pública deverá atentar aos seguintes passos até sua implantação de fato:

- **Passo 1:** Faz referência à posição e vontade política do governo na aceitação da proposta do programa como política pública. Discussão sobre aspectos técnicos, financeiros e de infraestrutura, e registro de acordo de cooperação internacional com a organização.
- **Passo 2:** Discussão técnica e pedagógica sobre o formato do programa, definição dos interesses e objetivos a serem trabalhados.
- **Passo 3:** Formação da equipe de coordenação central do programa; sugere-se a possibilidade de atuação da Unesco junto a essa coordenação, porém a decisão fica a cargo de cada governo no ato de estabelecimento do acordo de cooperação.

- **Passo 4:** Definição das escolas integrantes do programa. A Unesco prioriza os critérios de localização com base em áreas de acentuada vulnerabilidade social, com pouca ou nenhuma opção de lazer, esporte, cultura e entretenimento, altos índices de violência escolar e em seu entorno, em unidades com boa infraestrutura, com quadras, espaço físico amplo, bibliotecas e laboratório de informática, além de boa receptividade da direção escolar.
- **Passo 5:** Formação das equipes locais que atuarão diretamente nas escolas. A organização atenta para o fato de a contratação estar atrelada ao perfil do candidato, ou seja, é necessário que ele tenha uma identificação com a escola e a comunidade, com o intuito de se estabelecer uma relação próxima e, com isso, uma maior chance de êxito no desenvolvimento local do programa.
- **Passo 6:** Diagnóstico do universo sociocultural da comunidade local para elaboração das atividades a serem executadas nos finais de semana nas escolas.
- **Passo 7:** Elaboração das oficinas e projetos a serem desenvolvidos, com base nos recursos humanos e financeiros disponíveis, agrupamento das oficinas de acordo com eixos temáticos e divulgação das atividades.
- **Passo 8:** Abertura das escolas para a comunidade. A Unesco destaca que deve estar previsto o acolhimento de todas as faixas etárias que por ventura possam vir a frequentar a escola no final de semana, adequando-se oficinas e projetos de acordo com a demanda da população.
- **Passo 9:** Monitoramento das ações desenvolvidas pelo programa como forma de aperfeiçoamento. Destaca-se a necessidade de avaliações de caráter qualitativo e quantitativo, podendo elas ser realizadas pela própria Unesco, por universidade ou por centro de pesquisa especializado contratado para esse fim.
- **Passo 10:** Refere-se à documentação do programa como forma de registro para futura revisão de seu desenvolvimento como política pública, bem como de material de auxílio pedagógico para as escolas participantes.

Ao analisar as exigências da Unesco para a implantação do programa Abrindo Espaços pelos governos interessados, nota-se que apesar da flexibilidade mostrada em alguns aspectos, o conceito fundamental da proposta deve ser preservado, ou seja, o tripé *Jovem, Escola e Comunidade*. Assim, é possível observar que, embora o programa sofra alterações em seu modo de gestão em cada local em que é implantado, mantém-se o conceito de uma educação baseada no modelo não formal que possui como foco ações de natureza socioeducacional em áreas de grande exclusão social.

A Unesco e o programa Escola da Família em São Paulo

O programa Escola da Família iniciou suas atividades em 23 de agosto de 2003 e foi elaborado em conjunto com a Unesco para desenvolver no estado de São Paulo a cultura da paz, com a abertura das escolas estaduais para a comunidade local nos finais de semana. A proposta teve o objetivo central de fortalecer os laços entre comunidade e escola, na tentativa de reduzir a violência em seu entorno, oferecendo um espaço de lazer e cultura, além de fortalecer a escola pública como um todo.

A Unesco esteve presente no programa no período de 2003 a 2008 e sua função sempre esteve ligada ao assessoramento técnico nas questões macro do projeto. A base teórica do programa Escola da Família, assim como dos outros programas fundados sob a matriz do programa Abrindo Espaços da Unesco, concebe a educação contínua, ao longo da vida, tendo em vista que as necessidades e demandas da sociedade trazem consigo a busca por uma formação permanente e voltada para a emancipação dos indivíduos. Durante o período de 2003 a 2006, a organização foi a responsável pela contratação dos consultores que atuavam tanto nas escolas, exercendo a função de chefia nos finais de semana sob a denominação de educadores profissionais, quanto nas diretorias de Ensino, atuando como coordenadores de área e coordenadores técnicos. Os

profissionais contratados como consultores pela Unesco para assumir as funções do programa Escola da Família eram em sua grande maioria professores da rede estadual, ativos e aposentados, que viam no programa uma possibilidade de incremento salarial. É importante registrar que a Unesco, como órgão das Nações Unidas, não se submete às leis de emprego dos países com os quais estabelece acordos: direitos e benefícios trabalhistas como férias, décimo terceiro salário ou fundo de garantia nunca foram pagos aos consultores que trabalharam no programa Escola da Família de 2003 a 2006. Nos anos seguintes, de 2007 e 2008, a Unesco foi se desvinculando gradativamente do programa, deixando de ser responsável pela contratação dos profissionais alocados nas escolas e nas diretorias de Ensino e atuando apenas no suporte estrutural geral das ações do programa.

O programa, em São Paulo, foi fundado em quatro eixos norteadores, estabelecendo seu campo de ação dentro dos conceitos de cultura, esporte, saúde e trabalho. Para cada eixo de ação foi desenvolvido um projeto específico com metas, objetivos e planos de ação definidos por cada escola de acordo com os interesses e demandas locais. Para o desenvolvimento dos projetos nas escolas nos fins de semana, optou-se por recrutar estudantes universitários da rede privada, aos quais são concedidas bolsas de estudos. Além de reduzir o custo operacional (diferentemente dos programas da Unesco em outros estados que contratam pessoas das comunidades locais, denominadas de oficineiros, para o desenvolvimento dos projetos), essa medida também teve como objetivo ampliar o acesso ao Ensino Superior, minimizando as críticas da sociedade pela dificuldade de ingresso em instituições públicas dessa modalidade de ensino. Assim, o programa responsabilizava-se com 50% do valor da mensalidade do curso de graduação, até o teto de R$ 267,00, sendo os outros 50% arcados pelas instituições de Ensino Superior privado. Para se habilitar a uma bolsa de estudos, o aluno deve comprovar baixa condição financeira e a faculdade deve estar conveniada com o programa.

Com a abertura dos espaços escolares até então limitados à parcela da sociedade em idade escolar, a proposta transformou a reali-

dade local das comunidades, manifestando a oportunidade do acesso à educação não formal, com atividades culturais e esportivas, de qualificação profissional e de hábitos saudáveis, contribuindo para o encontro de gerações e para a promoção da cultura da paz. Como bem afirma Rolim (2008), a descoberta da escola como lugar de convívio, divertimento e acesso à cultura nos fins de semana é um fato da maior relevância na história da educação brasileira. Concebendo as intenções do programa como política pública, nota-se que a realidade em que estão inseridas algumas comunidades reflete as necessidades e os anseios da população por ações sociais que objetivem a melhoria de vida e a construção de oportunidades.

O ápice do programa Escola da Família aconteceu em 2005, quando foi atingida a marca de cem milhões[1] de participações no estado todo; porém, em 2006, com a troca de governo estadual e com a sinalização do futuro desligamento na Unesco, o programa sofreu uma grande reestruturação, e das 5.306 escolas onde ele estava implantado, apenas 2.650 continuaram a oferecer as atividades nos finais de semana. Ainda que tal reestruturação tenha trazido mais garantias aos profissionais envolvidos, tendo em vista que a contratação[2] de pessoal passou a ser feita pela Secretaria de Estado da Educação por meio do processo de atribuição de aulas, mais de 50% das escolas ficaram excluídas do programa, muitas delas em regiões carentes.

O corte das escolas ocorreu baseado em uma pesquisa quantitativa realizada *on-line* pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade) no início do ano de 2006, com a aplicação de um questionário fechado, disponibilizado na internet, ao qual deveriam responder os principais atores do programa Escola da Família em cada escola: *Público Participante, Educador Universitário* e *Voluntários*. Tal estudo levou em consideração a opinião dos entrevistados sobre

1 Publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 2 de junho de 2005 (Poder Executivo, Seção II).

2 Resolução SE n.82, de 11 de dezembro de 2006.

as atividades desenvolvidas, sobre a equipe do programa na escola, além do questionamento sobre as opções de lazer e cultura disponíveis no entorno escolar, desconsiderando, porém, os laços fixados com a educação formal e a articulação das necessidades da comunidade com os interesses da escola em um processo de educação não formal, contrariando por completo os pressupostos estabelecidos pelo Relatório Delors (2000) da própria Unesco. Após as análises da pesquisa Seade e com a mudança na forma de contratação de pessoal, o programa Escola da Família sofreu alterações em sua estrutura a partir do início de 2007 e, desde então, desenvolve-se de forma bastante reduzida em comparação com a proposta inicial estabelecida no ano de 2003, data de sua implantação.

Considerações finais

O estado, na condição de poder da representação social, é responsável pelo processo de desenvolvimento da sociedade, incluindo demandas socioeducacionais em suas mais diversas modalidades. O que se vê é a ineficácia de planejamento de ações e políticas públicas em longo prazo, comprometendo a realidade imediata, especialmente de comunidades mais carentes. Dessa maneira, o auxílio de organismos internacionais autônomos representa uma possibilidade real de sanar deficiências locais, sob a forma de consultorias técnicas na elaboração, implantação e gestão de políticas públicas, aspecto no qual o Estado se mostra nulo. Hayek (1977, p.63) compreende, contudo, que a delegação de encargos técnicos particulares a organismos autônomos, embora seja fato frequente, não é senão o primeiro passo no processo pelo qual uma democracia abre mão progressivamente de seus poderes.

Atribuir a organismos internacionais um papel de competência do Estado mostra a fragilidade à qual estamos submetidos e como somos influenciados por medidas e propostas que muitas vezes não se ajustam a cada realidade na qual se pretende implantá-las. A matriz do programa Abrindo Espaços, apesar de propor a adequação a

cada realidade onde será inserida, mantém como concepção teórica uma proposta de educação voltada para o desenvolvimento individual ante o coletivo, puro direcionamento para uma formação aos moldes capitalistas, onde a superação individual por meio da educação é a redenção e o caminho para o sucesso pessoal. A implantação dos programas da Unesco no Brasil afora segue uma tendência de crescimento exponencial, tendo em vista o número de adesões de estados e municípios a cada ano, enquanto São Paulo, na contramão, encerrou o contrato de consultoria com a organização, mantendo, porém, o programa Escola da Família como mais um projeto em execução pela Secretaria de Educação.

Não se questionam a importância e os objetivos pertinentes à abertura das escolas públicas nos finais de semana, nem os resultados diretos obtidos junto às comunidades, mas indaga-se, sim, por que uma medida tão simples depende de auxílio internacional para sua execução. Estariam os governos federal, estaduais e municipais tão incapacitados a ponto de ter de recorrer a uma matriz internacional de política pública? O efetivo papel da Unesco nas ações concretas do programa Abrindo Espaços e demais projetos correlatos baseia-se no fornecimento de seu nome e do *know-how* sobre teorias de educação, além do acompanhamento distante das ações em nível macro. Nesse sentido, percebe-se que estamos indiretamente subordinados a orientações supranacionais que implantam suas concepções político-ideológicas como base de acesso às camadas mais necessitadas da sociedade. Esses são os pilares da nova educação mundial.

Referências

DELORS, J. *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

GOHN, M. da G. *Educação não formal e cultura política*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HAYEK, F. A. *O caminho da servidão*. 2.ed. São Paulo: Globo, 1977.

NOLETO, M. J. *Abrindo espaços*: educação e cultura para a paz. Brasília: Unesco, 2004.

_______. *Construindo saberes*: referências conceituais e metodologia do Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz. Brasília: Unesco, 2008a.

_______. *Fortalecendo competências*. Formação continuada para o Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz. Brasília: Unesco, 2008b.

ROLIM, M. *Mais educação, menos violência*: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas aos fins de semana. Brasília: Unesco, 2008c.

UNESCO. *Abrindo espaços*: guia passo a passo para a implantação do Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz. Brasília: Unesco; Fundação Vale, 2008.

2
O Fundef e a estruturação de uma rede municipal de ensino: o caso de Pirapozinho (SP)

Regina Celia Ramos
Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi

Introdução

Este artigo tem como objetivo fornecer elementos para uma análise dos efeitos da política nacional que deu origem aos fundos de financiamento da educação. Essa análise focaliza algumas expectativas, impasses e impactos ocorridos durante o período de discussão, implantação e vigência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e nos anos iniciais da implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização dos Trabalhadores da Educação (Fundeb).

O estudo foi organizado em quatro partes. Na primeira, discutem-se alguns elementos do financiamento da educação nacional, apresentando a legislação que criou os dois fundos que vigoraram no país a partir de 1998, seus avanços e limites, bem como a necessidade de ampliação dos recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino (MDE). Na segunda, analisam-se os efeitos produzidos pelo Fundef no estado de São Paulo quanto às responsabilidades das esferas estadual e municipal com o financiamento da educação. Na terceira, são apresentados os resultados obtidos no estudo de caso sobre o impacto do Fundef na estruturação

da rede municipal de ensino do município de Pirapozinho (SP). Finalmente, são explicitadas algumas ações apontadas na citada pesquisa que contribuíram para o acompanhamento social da gestão educacional no município estudado e poderão servir de parâmetro para a melhoria do funcionamento do Fundeb – principal mecanismo atual de financiamento da educação.

O texto incita a reflexão sobre os impactos da criação dos fundos na estruturação das redes municipais de ensino e também sobre como os resultados encontrados no estudo de caso do município de Pirapozinho podem contribuir para a melhoria do funcionamento do Fundeb. Para isso, refere-se ao que foi observado no período de aproximadamente dez anos de vigência do Fundef, tempo no qual as ideias construídas com a sociedade sobre o Fundeb passaram pela experiência real de existência do Fundef. Sabe-se que esse não era o fundo idealizado pela sociedade, mas ele significou um passo importante na construção da uma política de financiamento da educação mais estruturada, a partir de um instrumento legal constituído especificamente para esse fim.

O quadro teórico que deu sustentação ao trabalho envolveu, entre outros autores, Cury (2007), Monlevade (2007), Souza et al. (2008), Pinto (2006), Saviani (2008) e Zago Jr. et al. (1997), além da análise de documentos oficiais das diversas instâncias governamentais. Essa reflexão incluiu produções embasadas nas discussões ocorridas em espaços acadêmicos de debates sobre o tema e na prática de participação nos colegiados envolvidos em todas as etapas do estudo, entre os quais se destacou o Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica (Fórum).[3]

A escolha do município de Pirapozinho (SP) se deu a partir da peculiaridade por ele apresentada em comparação com a realidade das redes municipais de ensino da maioria dos municípios do estado de São Paulo, qual seja: a rede municipal de ensino de Pirapozinho

3 Espaço de debate instalado em 8 de junho de 1994, com a participação de representantes do MEC e de entidades de gestores educacionais de professores e dos demais trabalhadores da educação.

manteve-se com um número muito pequeno de alunos até o último ano de funcionamento do Fundef. Somente em 2006 ocorreu a assinatura do convênio de municipalização das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental daquela época, enquanto a grande maioria dos municípios paulistas constituiu ou ampliou significativamente suas redes de ensino no período inicial de vigência do Fundef, no final da década de 1990.

A investigação que deu origem a este artigo utilizou como procedimento metodológico a pesquisa qualitativa estudo de caso. Essa abordagem permitiu combinar os aspectos quantitativos e qualitativos da metodologia de pesquisa científica. A análise quantitativa, que abrange o acompanhamento rigoroso dos dados referentes aos indicadores financeiros presentes nos demonstrativos de receitas e despesas da administração pública e às estatísticas educacionais pertinentes às três esferas de governo – município, estado e União – subsidiou a análise qualitativa tanto da intencionalidade expressa nos documentos contábeis quanto da postura dos gestores na definição de políticas de educação desenvolvidas no município e do envolvimento da população na gestão pública.

Os procedimentos metodológicos adotados consideraram, na vertente teórica da pesquisa, um referencial acadêmico sobre financiamento da educação, bem como de fundamentação em documentos oficiais das diversas instâncias governamentais. A vertente empírica fundamentou-se em análise documental, realização de entrevistas semiestruturadas com agentes políticos da ação histórica local e registros de seus depoimentos orais e escritos, aliados às informações oriundas da prática sindical e de um mandato de vereadora no município de Pirapozinho vivenciados pela primeira autora.

Os fundos de manutenção e desenvolvimento do ensino no âmbito nacional

A EC 14/96, a Lei n.9.394/96 (LDB) e a Lei n.9.424/96 definiram com maior precisão as responsabilidades das três esferas de go-

verno quanto ao financiamento do ensino público, criando o Fundef. Esse fundo contábil era constituído, em cada estado, por 15% do total arrecadado com as principais receitas de impostos estaduais, mais as transferências de receitas com impostos da União para estados e municípios e dos estados para seus municípios.

Fluxograma 1 – Repasse de recursos ao Fundef.

Estão nesse Fluxograma 1 os impostos que compõem o Fundef. Dos demais impostos estaduais[4] e transferências da União,[5] a mesma porcentagem (15%) deveria ser ainda aplicada no Ensino Fundamental, assim como, nos municípios, os 15% dos recursos pró-

4 Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Imposto sobre Transmissões *Causa Mortis* e Doações de Qualquer Bem ou Direito (ITCMD).

5 Imposto de Renda Retido na Fonte dos Servidores Públicos Estaduais (IRRFSE) e Imposto sobre Operações de Crédito, Câmbio e Seguro ou relativas a Títulos ou Valores Mobiliários (IOF) – ouro.

prios[6] e das demais transferências.[7] Também nos municípios ficavam os 10% de todos os impostos a serem aplicados na MDE, os quais poderiam financiar ainda o Ensino Fundamental, bem como a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A legislação educacional de 1996 definiu que a distribuição dos recursos do Fundef no âmbito de cada estado se daria entre o estado e seus municípios, na direta proporção do número de alunos matriculados no Ensino Fundamental nas escolas de cada rede de ensino, com base nas matrículas iniciais computadas pelo censo do MEC do ano anterior.

O custo-aluno para o Fundef era calculado dividindo-se o total de recursos financeiros do fundo de cada estado pelo total de alunos matriculados no Ensino Fundamental nas redes municipais e na rede estadual de ensino. No cálculo, era considerada ainda a diferenciação do custo-aluno segundo os níveis de ensino e os tipos de estabelecimentos. A esfera federal ficou responsável pela complementação do valor do custo-aluno nos estados que não atingissem o valor mínimo estabelecido nacionalmente, enquanto os estados, além da garantia de oferta do Ensino Fundamental obrigatório, ficaram responsáveis pelo Ensino Médio e por suas universidades estaduais. Aos municípios coube uma maior responsabilidade com o Ensino Fundamental. Dos 25% do total das receitas com impostos e transferências da União ou do estado que o município deve destinar à educação, 60% deveriam ser aplicados no Ensino Fundamental, ou seja, 15% do total da arrecadação com impostos eram destinados a esse nível de ensino.

O fato de os recursos do Fundef serem distribuídos entre o estado e seus municípios na direta proporção das matrículas no Ensino Fundamental regular provocou a aceleração do processo de municipalização das séries iniciais já em curso no estado de São Paulo. Al-

6 Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU), Imposto sobre Serviços de qualquer Natureza (ISS) e Imposto sobre Transmissão de Bens Imóveis (ITBI).

7 Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Imposto Territorial Rural (ITR) e Imposto de Renda Retido na Fonte dos Servidores Públicos Municipais (IRRFSM).

guns daqueles municípios que tinham uma rede significativa de Educação Infantil e atendiam a EJA ameaçavam reduzir esses atendimentos, pois eles não eram computados para o repasse de verbas do Fundef. Porém, os recursos do fundo poderiam ser aplicados na EJA, assim como os recursos financeiros vinculados constitucionalmente à MDE que não faziam parte do Fundef, destinados também à Educação Infantil ou ainda ao Ensino Fundamental.

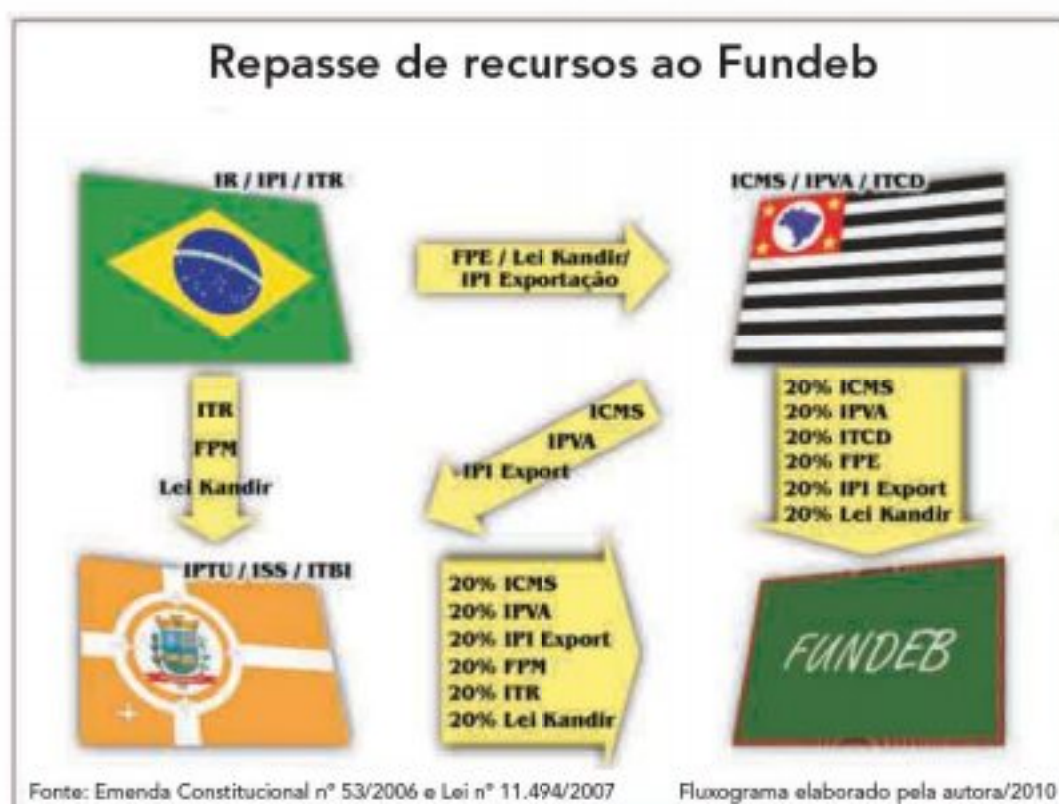
A Emenda Constitucional n.14/96 instituiu, nos municípios e nos estados, os conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundef. Esses conselhos eram compostos por representantes dos governos e da sociedade civil, incluindo representantes da comunidade escolar, e tinham a função de acompanhar a aplicação dos recursos financeiros provenientes do Fundef e garantir que não fossem desviados do Ensino Fundamental.

Discussões do governo federal com a sociedade, realizadas no Fórum, haviam dado origem a uma proposta de fundo para a Educação Básica. O fundo ampliado proposto pelo Fórum, naquela época, já era denominado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). Pela proposta inicial, esse fundo deveria abranger todos os recursos educacionais das três esferas de governo e computar as matrículas de toda a educação básica. O Fórum reivindicava mais verbas para a educação, propunha que fosse definido o valor do custo-aluno qualidade[8] e, a partir dele e da análise das necessidades de cada etapa da educação básica, fosse definido o custo-aluno nacional. Nos cálculos seriam incluídas todas as etapas da educação básica, não apenas o Ensino Fundamental.

O atual Fundeb foi instituído pela Emenda Constitucional n.53, de 19 de dezembro de 2006, e regulamentado pela Lei n.11.494/2007. Esse fundo teve sua implantação iniciada em janeiro de 2007 e, de forma gradual, concluída em 2009. Trata-se de um fundo cons-

8 Custo-aluno qualidade seria um valor mínimo para que a educação básica tivesse qualidade social adequada às necessidades da população usuária da escola pública.

tituído, em cada estado, por 20% do total arrecadado com os principais impostos estaduais, acrescidos de valores transferidos da União para o estado e da União para os municípios, conforme o Fluxograma 2 a seguir.

A distribuição dos recursos do Fundeb do estado para seus municípios se dá na direta proporção do número de matrículas na educação básica das redes municipais de ensino, e as diferentes etapas da educação básica têm ponderações diferenciadas.

Fluxograma 2 – Repasse de Recursos ao Fundeb.

Observa-se que na esfera federal há um volume expressivo de recursos vinculados à MDE, mas insuficiente para atender a demanda educacional do país. Além disso, mecanismos e artifícios são usados por parte do governo federal para reduzir esses recursos, como a instituição de taxas e/ou contribuições sobre as quais não incidem os porcentuais de recursos destinados à MDE, os quais são oriundos apenas da arrecadação com impostos.

Outro mecanismo que retirou recursos financeiros da educação teve sua origem em 1994, com a coordenação econômica do país nas mãos de Fernando Henrique Cardoso, ministro da Fazenda do governo de Itamar Franco. Entre as medidas do Plano Real, o governo Itamar propôs a instituição do Fundo Social de Emergência (FSE), que retirava das vinculações 20% do montante de recursos arrecadados pela União. Portanto, os recursos repassados aos estados e municípios, incluindo os vinculados à MDE, eram reduzidos por incidir sobre um volume 20% menor do que seria sem o FSE.

O FSE, posteriormente denominado Fundo de Estabilização Fiscal (FEF), vigorou até 31 de dezembro de 1999. A partir de 2000, foi reformulado e passou a se chamar Desvinculação de Recursos da União (DRU), tendo sua prorrogação sido aprovada pelo Congresso Nacional até 2007 e, de novo, até 2011.

A Emenda Constitucional n.59, de 11 de novembro de 2009, determinou o fim gradual da incidência da DRU sobre os recursos federais para a educação, que deverá ser extinta em 2011. Com essa medida, o porcentual de 20% que era retirado dos recursos da educação caiu para 12,5%, no exercício de 2009, e diminuiu para 5% no orçamento de 2010.

Reflexos do Fundef nas esferas estadual e municipal no estado de São Paulo

Em 1995, o orçamento da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo era da mesma ordem de grandeza que a soma dos orçamentos dos órgãos municipais responsáveis pela educação de todos os municípios do estado. Já o número de matrículas nas redes municipais de ensino de todo o estado representava 11% do total nas redes oficiais, enquanto na rede estadual concentravam-se os 89% restantes do número de matrículas.

A estratégia do governo federal ao criar o Fundef considerou a dependência dos municípios em relação aos recursos externos, ou seja, aqueles que são transferidos aos municípios pelas esferas fede-

ral e estadual. Constatou-se que a imensa maioria dos municípios que não mantinham Ensino Fundamental em suas redes era muito dependente dos recursos externos.

Após o período de vigência do Fundef, o quadro de distribuição das matrículas do Ensino Fundamental se alterou: dos 645 municípios paulistas, 467 (72,4%) tinham uma rede municipal responsável por mais de 42,5% das matrículas do Ensino Fundamental público local. Verificou-se que a estratégia do Fundef foi vencedora quanto à responsabilização dos municípios pelo Ensino Fundamental, mesmo que em parceria com a esfera estadual. Atendeu-se assim ao que foi estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996.

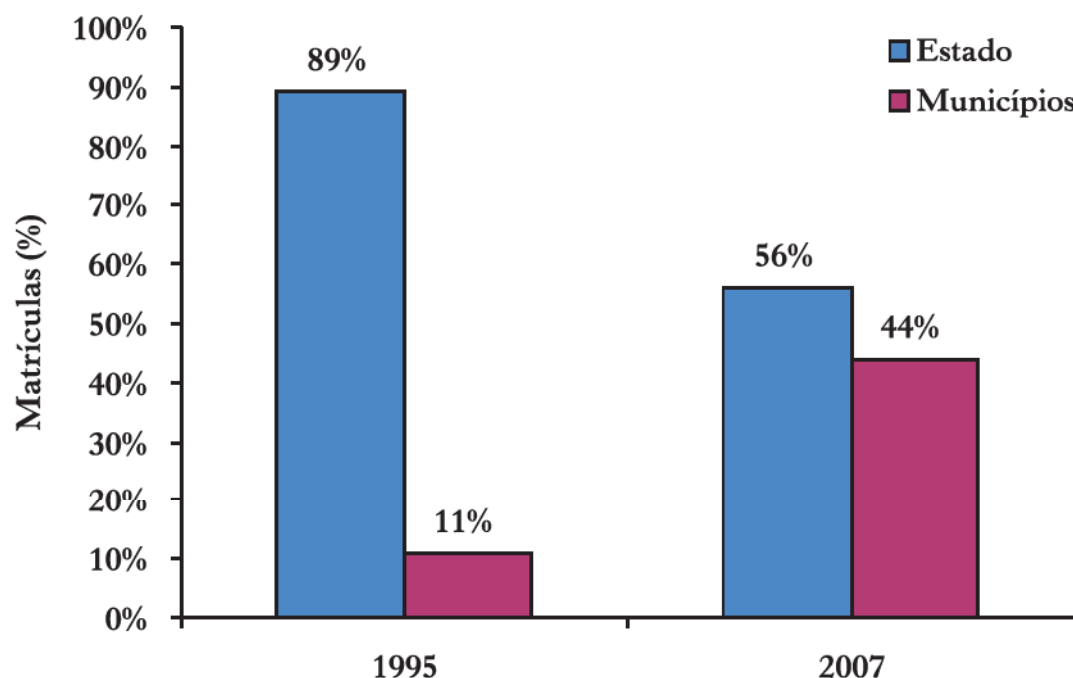
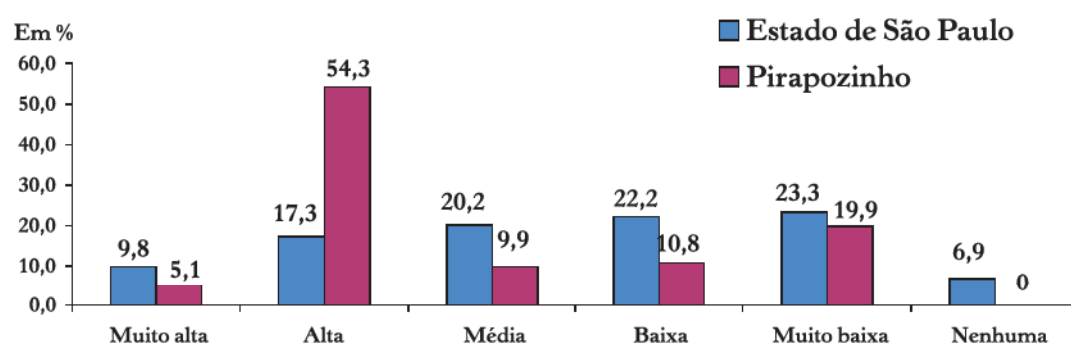
Uma comparação entre o número de matrículas do Ensino Fundamental nas redes municipais de todas as cidades paulistas e na rede estadual de São Paulo nos anos de 1995 e 2007 pode ser visualizada no Gráfico 1, onde se observa que após o período de vigência do Fundef os porcentuais mudaram significativamente.

Fonte: Secretaria Estadual de Educação; censo do MEC 1995 e 2007. Elaborado pela autora (2009)

Gráfico 1 – Distribuição das matrículas no Ensino Fundamental por esfera do estado, 1995 e 2007.

Impactos do Fundef na estruturação da rede municipal de ensino do município de Pirapozinho (SP)

O município de Pirapozinho está localizado a 532 km da capital do estado, tem 480,80 km^2 de extensão territorial e possuía 23.703 habitantes em 2007. As duas principais indústrias sediadas no município em 2008 eram responsáveis por aproximadamente 330 vagas de emprego. De acordo com o Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS), cujos indicadores sintetizam a situação de cada município no que diz respeito à riqueza, escolaridade e longevidade, em 2006, Pirapozinho estava entre os municípios com alguma projeção regional, em termos econômicos e de oferta de empregos. Pirapozinho tem baixo nível de riqueza, mas ostenta indicador de escolaridade próximo da média, e de longevidade acima da média dos municípios do estado de São Paulo.

As situações de maior ou menor vulnerabilidade às quais a população se encontra exposta estão resumidas nos seis grupos do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS), onde se vê que Pirapozinho tem vulnerabilidade social superior à média do estado.

Fonte: IBGE. Censo Demográfico; Fundação Seade.[9]
Gráfico 2 – Distribuição da População, segundo Grupos do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS – 2000. Estado de São Paulo e município de Pirapozinho (SP).

9 Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/ipvs/analises/pirapozinho.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2010

Pirapozinho é um município com receita *per capita* mediana, quando comparado aos demais municípios do estado de São Paulo. Em 2008, era de aproximadamente R$ 1.269,22. Na esfera municipal, há dois tipos de recursos financeiros oriundos de impostos: os que são arrecadados no município – os recursos próprios – e os que são arrecadados pelas outras duas esferas de governo e a ele repassados – os recursos externos. No ano de 1995, os recursos financeiros próprios representavam 7,03% do total de receitas do município, ou seja, Pirapozinho tinha um índice de dependência dos recursos externos (Idre) de 92,97%. Caso o Fundef estivesse em vigência em 1995, teria retido 13,31% das receitas do município, pois como não havia aluno do Ensino Fundamental matriculado na rede municipal, todo esse recurso ficaria retido no fundo para ser distribuído entre os municípios que mantinham suas redes desse nível de ensino. Para obter esses recursos de volta, seria necessário assumir matrículas do Ensino Fundamental.

Os professores que trabalhavam na rede estadual eram contra a municipalização do ensino e mobilizaram-se para que o prefeito não assinasse o convênio de parceria com a Secretaria Estadual de Educação, pressionando os vereadores para que não o autorizassem. Essa mobilização alertou a sociedade para um acompanhamento dos gastos com o ensino no município. O conhecimento acumulado sobre o financiamento da educação qualificou a atuação dos conselheiros do Fundef e estimulou os professores a exigirem seus direitos explicitados na legislação educacional de 1996. Iniciou-se o processo de discussões sobre as modificações necessárias no Estatuto do Magistério.

A comunidade de Pirapozinho não optou por municipalizar o Ensino Fundamental em sua totalidade, como propunha o governo estadual, nem pela municipalização das quatro séries iniciais, como propunha o governo do município. A opção da comunidade foi a de matricular apenas os alunos cujos pais espontaneamente preferissem a rede municipal, e aqueles cujas matrículas não fossem aceitas pela rede estadual, em razão do limite de idade estabelecido pela Secretaria Estadual de Educação.

Com a parcela dos recursos destinados à MDE que não era enviada ao Fundef e o pouco que retornava relativo ao pequeno número de alunos da rede municipal, o prefeito conseguiu, além de pagar os trabalhadores em dia, ampliar gradualmente o prédio da escola municipal e ainda atender com melhores condições à Educação Infantil oferecida nas creches.

Percebe-se que após a instituição do Fundef, os recursos disponíveis para a educação no município foram reduzidos, mas a aplicação do que restou foi otimizada, promovendo, nos envolvidos com a educação municipal, a falsa sensação de que o Fundef trouxe dinheiro novo para a rede municipal de ensino.

Em 2006, último ano de vigência do Fundef, os professores aceitaram negociar com o prefeito, por se sentirem pressionados pelos efeitos da municipalização do Ensino Fundamental na maioria dos municípios do estado de São Paulo e por estarem temerosos de que a situação funcional da categoria ficasse ainda pior caso a municipalização acontecesse obrigatoriamente. Diante da garantia de que todos seriam absorvidos pela rede municipal até a data de suas aposentadorias, esses profissionais assinaram um pedido aos vereadores para que aprovassem a assinatura do convênio de ação e parceria com o governo estadual para a municipalização das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental.

No município de Pirapozinho, o respaldo do Sindicato Estadual dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) foi fundamental na divulgação da legislação educacional promulgada em 1996. Conhecedores da lei, os trabalhadores da rede municipal de ensino foram conquistando melhorias nas condições de trabalho, entre elas, a aprovação do Estatuto do Magistério, que foi reformulado para atender às exigências da Lei n.9.394/96 (LDB).

O principal resultado desse processo foi a melhoria na estruturação física da rede com o término da construção e ampliação do prédio próprio da única escola municipal existente na época. Além disso, no bojo da negociação entre prefeito e governo estadual que culminou com a assinatura do convênio de municipalização, o município recebeu verbas para a construção de mais um prédio escolar. Com o go-

verno federal, o município firmou convênio para a construção de prédios para a Educação Infantil. Porém, nesse período não houve alteração significativa no valor dos salários dos professores.

O custo-aluno-ano potencial da rede municipal de ensino de Pirapozinho tem evoluído de maneira a ficar sempre acima do praticado pelo Fundef/Fundeb e pela rede estadual, significando que o município tem condições de oferecer um ensino no mínimo igual ao que a rede estadual oferece. Prova disso é que o Ideb/2007 conquistado pela escola municipal foi tão satisfatório quanto o das escolas que foram municipalizadas no ano anterior.

Havia, em geral, a preocupação de que a Educação Infantil e a EJA pudessem sofrer prejuízos com a criação do Fundef. Não foi esse o caso do município de Pirapozinho. Com a implantação do Conselho do Fundef, o executivo foi obrigado a prestar contas do que gastava de fato com o Ensino Fundamental. Isso fez que o dinheiro da Educação Infantil e da EJA também fosse mais bem aplicado, promovendo melhoria e ampliação no atendimento dessas duas modalidades da educação básica. Nesse período, os profissionais que trabalhavam na Educação Infantil foram gradativamente recebendo formação e participando dos horários de trabalho pedagógico coletivo juntamente com os demais profissionais da educação.

As unidades escolares que foram municipalizadas encontram-se, atualmente, em melhores condições físicas do que quando faziam parte da rede estadual de ensino. A proximidade das escolas com a Divisão Municipal de Educação (DME) faz que todos os processos de aquisição de materiais e reparos sejam realizados mais rapidamente.

Os profissionais que atuavam nas escolas estaduais antes da municipalização e continuam trabalhando nas mesmas escolas, agora municipalizadas, confirmam as melhorias nas condições de trabalho. Porém, são unânimes quando criticam severamente o clima de instabilidade criado pelo desamparo da legislação estadual em relação aos professores que têm sua vida profissional vinculada à rede do estado. Alguns desses professores têm seus cargos transferidos

para escolas estaduais cada vez mais distantes do município em que moram e trabalham.

Sobre a possibilidade de perseguição política aos trabalhadores da educação, anunciada e amplamente combatida pela Apeoesp, observou-se que essa hipótese não está descartada, haja vista experiência narrada por uma diretora de escola que foi "devolvida para a rede estadual" contra sua vontade e sem um motivo plausível. O fato serviu de alerta para que os trabalhadores da rede ficassem atentos às oportunidades de inclusão de seus direitos na legislação que decide os rumos da educação no município, no estado e no país.

Houve um avanço significativo na intervenção da sociedade civil nos conselhos municipais. Entretanto, ainda há muito a caminhar no que se refere à disponibilidade da população em participar desses colegiados e à formação dos cidadãos para que possam intervir de maneira qualificada nesses espaços.

Considerações finais

A legislação educacional de Pirapozinho evoluiu para melhor durante o período de funcionamento do Fundef. Contudo, o Plano Municipal de Educação ainda não foi construído. Esse é o instrumento mais importante na definição de rumos da educação municipal, especialmente se for construído com a participação democrática dos agentes sociais locais. A experiência do município de Pirapozinho aponta para a necessidade da criação de condições que permitam a participação qualificada da sociedade na elaboração do Plano Municipal de Educação, articulado com o Plano Nacional de Educação (PNE).

O Fundef propiciou condições para maior transparência e visibilidade da gestão pública, com efeitos positivos sobre a diminuição das diferenças regionais. Tudo indica que o Fundeb, aliado a uma maior participação popular, pode fazer avançar esse processo.

O município de Pirapozinho deixou parte significativa de seus recursos educacionais retida no Fundef e, mesmo assim, a educação melhorou no período de vigência do fundo. Avalia-se que um moti-

vo importante para que a melhoria ocorresse foi a participação da sociedade nas decisões e no acompanhamento da aplicação dos recursos em MDE. Essa participação poderá potencializar os recursos financeiros da educação, mas o aumento de verbas é fundamental para melhorar a qualidade da educação brasileira.

A universidade, responsável pela formação de professores, tem o dever de avançar na capacitação de sujeitos políticos em condições de participar da construção coletiva do currículo escolar, de propostas pedagógicas e de políticas educacionais. Também faz parte das responsabilidades da universidade a empreitada de desenvolver projetos para a capacitação de agentes políticos para a gestão municipal, envolvendo representantes de todos os segmentos da sociedade. Nesse sentido, deverá contribuir para a ampliação da capacidade técnico-pedagógica dos trabalhadores da educação e dos gestores municipais e, com isso, transformar recursos financeiros em educação de boa qualidade.

Referências

BRASIL. Lei n.11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>. Acesso em: 25 mar. 2010.

BRASIL. Emenda Constitucional n.14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do ADTC. Brasília: MEC, 1996a. Disponível em: <http://www.sefa.pa.gov.br/LEGISLA/leg/Diversa/ConstEmendas/Emendas/EmendaConst%2014.htm>. Acesso em: 25 mar. 2010.

BRASIL, Lei n.9.424, de 24 de dezembro de 1996. Regulamenta o Fundef. 1996b. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Legisla.shtm>. Acesso em: 25 mar. 2010.

BRASIL. Emenda Constitucional n.53, de 19 de dezembro de 2006. Brasília: MEC. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.

gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 25 mar. 2010.

BRASIL. Emenda Constitucional n.59, de 11 de novembro de 2009. Brasília: MEC. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 25 mar. 2010.

CURY, C. R. J. Estado e políticas de financiamento em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, p.831-56, 2007.

MONLEVADE, J. A. C. *Para entender o Fundeb*. Ceilândia: Idéa, 2007.

PINTO, J. M. de R. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v.22, n.2, p.197-227, jul.-dez. 2006.

RAMOS, R. C. *Impacto do Fundef na estruturação da rede municipal de ensino do município de Pirapozinho*. Presidente Prudente, 2009. 274f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual "Julio de Mesquita Filho". Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/dissertacoes.php>. Acesso em: 25 de mar. 2010

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao Fundeb*: por uma política educacional. 2.ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008. (Col. Educação Contemporânea).

SOUZA, D. B. de. et al. (Org.) *Conselhos municipais e controle social da educação*: descentralização, participação e cidadania. São Paulo: Xamã, 2008.

ZAGO JÚNIOR, G. et al. *A municipalização do ensino público no estado de São Paulo*. São Paulo, 1997 (Mimeogr.).

3
Cultura de avaliação, cultura do resultado: uma leitura do Saresp[10]

Roseli Helena Ferreira
Ana Maria da Costa Santos Menin

Introdução

A qualidade da educação vem se constituindo como expressão de ordem nos discursos que ecoam dos diversos contextos, mas mostrando, quase sempre, certa inconsistência conceitual, o que acaba por transformá-la em adágio pedagógico. A preocupação com a qualidade da educação, para além de interesses de uma formação humanista, revela necessidades do sistema econômico e político, evidenciadas por demandas pela formação de indivíduos que sejam capazes de atuar no mercado de trabalho e na sociedade globalizada que sofre os impactos das inovações científico-tecnológicas ocorridas, especialmente, a partir do século XX. Competências, habilidades e atitudes do mundo neoliberal[11] demarcam um dos mais enfáticos

10 Este estudo é parte da dissertação de mestrado intitulada O *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp*: uma análise das provas de leitura e escrita da 4ª série do Ensino Fundamental, defendida no programa de pós-graduação em Educação da FCT/Unesp, *campus* de Presidente Prudente, em 2007, sob a orientação da professora Ana Maria da Costa Santos Menin.

11 O neoliberalismo é "um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econô-

parâmetros de qualidade de educação no mundo de hoje, configurando uma tendência dos debates educacionais atuais.

A escola, como as instituições sociais em geral, constitui um local privilegiado de conservação dos valores e ideais da sociedade a que pertence. Nesse sentido, no contexto da globalização, a função da escola tem sido, por vezes, a de adequar-se à sua ordem, para também tornar global a forma de ensinar e o próprio ensino. Emerge, assim, o discurso da educação globalizadora, destacando a ideia de que a educação deve privilegiar todas as dimensões da pessoa, formando-a integralmente e, portanto, ensinando conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. Surge a era que impõe como condição para a participação social e adaptação no "mundo globalizado", a formação de indivíduos críticos, reflexivos, participativos, dinâmicos, criativos, autônomos, flexíveis e leitores-escritores. Tais características são a bandeira do discurso liberal ao se referir ao trabalhador moderno.

Sob a égide da qualidade da educação, a avaliação se destaca como elemento capaz de oferecer informações relevantes sobre o processo educacional, articulando a gestão, a prática escolar e a distribuição de recursos. A aquisição de competências e habilidades é o critério dessa avaliação; os resultados numéricos, o seu produto.

Especialistas, tais como Depresbiteris (2001) e Vianna (1999), estimulam a reflexão sobre os diferentes aspectos que permeiam os sistemas nacionais de avaliação, chamando a atenção para o papel que desempenham no julgamento de valor dos programas e sistemas. Afinal, "não se pode negar que a avaliação tem força para transformar, justificar ou até desacreditar aquilo que avalia" (Depresbiteris, 2001, p.138). Conforme destaca o autor, dentre os fatores que influenciam a avaliação de sistemas educacionais, e como pode ser veri-

---

mico, jurídico e cultural [...] As perspectivas neoliberais mantêm a ênfase: a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Nesse sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho" (Gentili, 1998, p.104).

ficado na LDB n.9.394/96, destacam-se dois: a autonomia da escola, de um lado, e a responsabilidade do Estado, de outro. "O Estado não pode restringir a autonomia das escolas, mas é imperioso que ele se responsabilize pela qualidade de seus sistemas educativos, nas esferas pública e privada" (ibidem).

Por subsidiarem políticas educacionais, estarem ancorados em concepções discutíveis que giram em torno da questão da qualidade da educação, incidirem sobre imagens e formas de pensar em relação à escola, fomentarem debates e orientarem capacitações de professores, os sistemas de avaliação representam importante área de investigação. Por essas razões e pela representatividade do Saresp, como projeto que avalia a qualidade do ensino, propondo-se, por meio de seus resultados, tanto a orientar as políticas públicas educacionais por meio das ações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), quanto subsidiar as reflexões sobre as práticas pedagógicas na escola, optou-se por realizar densa investigação sobre o tema.

Nessa perspectiva, a pesquisa "O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp: uma análise das provas de leitura e escrita da 4ª série do Ensino Fundamental" teve como objeto de estudo as provas de leitura e escrita do Saresp da 4ª série do Ensino Fundamental aplicadas nos anos de 1997, 2002 e 2005.

A problemática de que partiu a pesquisa diz respeito às qualidades técnicas de um instrumento de avaliação: as provas de leitura e escrita da 4ª série do Ensino Fundamental aplicadas pelo Saresp. Tais qualidades técnicas do instrumento avaliativo são aqui apontadas como um fator de confiabilidade sobre os resultados da avaliação do Saresp, que visa aferir a aquisição de competências e habilidades, traçando um perfil do aluno e, a partir disso, da qualidade do ensino das escolas paulistas. Partiu-se do pressuposto de que o juízo de valor, produzido no final da avaliação, constituindo o balanço dos pontos positivos e negativos desse processo, em relação aos seus objetivos (Barbier, 1985), depende, necessariamente, da obtenção de dados confiáveis e, nesse sentido, de instrumentos que garantam essa confiabilidade sobre os resultados da avaliação.

A análise das provas selecionadas nessa pesquisa, cujo foco são os tipos de textos utilizados, os itens de teste elaborados e a matriz de especificação das habilidades leitoras, realizou-se considerando determinadas categorias, traduzidas como aspectos técnicos e qualitativos necessários a esse instrumento avaliativo: "clareza dos enunciados dos itens de teste; nível de complexidade das habilidades envolvidas e coerência entre o especificado na matriz de habilidades e o exigido pelas questões da prova", em termos de nível de complexidade das habilidades avaliadas. Esse caminho de análise, por sua vez, foi construído em função do objetivo maior da pesquisa: investigar as possibilidades e os limites das provas do Saresp de gerar informações precisas e relevantes sobre o rendimento escolar dos alunos, em termos de aquisição de competências e habilidades leitoras e sobre a qualidade do ensino do sistema educacional paulista, haja vista ser essa a finalidade a que se propõe o Saresp.

Os "tempos modernos" e a produção em larga escala: globalização, educação e avaliação

A implantação dos sistemas de avaliação é uma das consequências do impacto da economia mundial na educação, vinculada à necessidade dos governos de obter dados sobre o desempenho das escolas que, na perspectiva da globalização, devem estar ligadas às necessidades econômicas.

Em tempos globalizados como os de hoje, a compreensão de práticas sociais como a educação passa, necessariamente, pela referência a contextos políticos, econômicos e culturais mundiais. A interligação e a interdependência de países e pessoas, que caracteriza o processo de globalização, influenciam de diferentes formas a vida cotidiana. Os resultados pretendidos e obtidos com a educação escolar estão, por sua vez, relacionados com esse processo. As políticas de avaliação almejam uma qualidade de educação cujo parâmetro perpassa a questão do desempenho do mercado e do cresci-

mento econômico, importando termos típicos da racionalidade econômica, como eficiência e eficácia.[12]

O imortal *Tempos modernos*, de Charles Chaplin, ao apresentar o ritmo desenfreado da produção no mundo industrial, possibilita a reflexão sobre os tempos atuais, também modernos e neoliberais. No filme, Carlitos, interpretado por Chaplin, é engolido pelas engrenagens das máquinas da empresa onde trabalha. O tempo é escasso e o personagem não sabe ao certo qual é seu rumo. O mundo industrial é seu guia. Apressado, Carlitos dirige-se à fábrica e produz em ritmo acelerado.

A crítica chapliniana à modernidade, à relação do homem com o tempo e com o sistema produtivo industrial é representada humoristicamente por Carlitos, ilustrando situações do início do século XX. Nos dias atuais, como no clássico de Chaplin, vive-se o tempo da produção em larga escala, cujo guia é o mercado na "Era da Globalização".

Os resultados mensuráveis possuem grande valor no mundo globalizado. O resultado quantitativo numérico é o elemento essencial no estabelecimento da base de responsabilização e prestação de contas sobre os produtos educacionais. No caso dos sistemas de avaliação, são os números que validam a divulgação dos resultados escolares e possibilitam ações como a promoção da competição entre instituições. Nesse sentido, representando resultados de avaliação, eles configuram o elo de comunicação entre a escola e a sociedade.

A avaliação do rendimento escolar dos alunos e a definição da qualidade de uma instituição ou de um sistema de ensino a partir dos resultados obtidos vêm constituindo uma tendência no meio educacional. A avaliação em larga escala, na qual se inclui o Saresp, centra-se, por natureza, nos *resultados*, nos *produtos* ou nas *performances* educacionais, integrando, dessa forma, essa tendência da cultura do resultado.

---

12 A eficiência está relacionada à capacidade de bom desempenho em termos de meios e procedimentos. A eficácia diz respeito à produção de bons resultados (Díaz, 2002).

Os estudos sobre avaliação educacional do ponto de vista sociológico, realizados por Afonso (2000) e Díaz (2002), mostram que a implantação dos sistemas de avaliação nos diversos países é consequência do impacto da economia mundial sobre a educação. Resulta das reformas educativas que eclodiram nas décadas de 1980 e 1990, tomando a avaliação como um de seus eixos principais, em razão da necessidade que os governos passaram a ter de obter dados sobre o desempenho das escolas em termos de *eficácia* – consecução de resultados em relação a objetivos atingidos – e *eficiência* – relação entre os resultados alcançados e os recursos empregados. A reorganização econômica, a que se denomina globalização, tornou os países interligados e interdependentes, passando, também, a influenciar o parâmetro de qualidade de educação que, nesse contexto, relaciona-se ao crescimento econômico e desempenho do mercado. Dessa forma, a utilização dos termos *eficiência* e *eficácia*, típicos da racionalidade econômica, também chamados por Díaz (2002) de enfoque *input-output* (*input:* recursos escolares e fatores de contexto; *output:* resultados educacionais – capacidades cognitivas adquiridas no processo de ensino-aprendizagem), passaram a ter sentido no campo educacional e configurar a concepção de qualidade que perpassa os sistemas de avaliação. Logo, os sistemas, incluindo o Saresp, quando avaliam a educação, partem dos pressupostos desse enfoque, e é considerando-o que se pode entender e analisar o Saresp.

Como sistema de avaliação de larga escala, o Saresp avalia o rendimento escolar dos alunos em termos de resultados numéricos apresentados nas provas. A avaliação da qualidade do sistema educacional paulista é a aferição desses resultados, por isso, na lógica do enfoque *input-output,* quanto melhores os resultados – competências e habilidades adquiridas pelos alunos – traduzidos numericamente, mais eficazes e eficientes são considerados o sistema de educação e as escolas. Em razão desse modelo teórico centrado nos resultados, no qual se baseiam os sistemas de avaliação, e em analogia à expressão "cultura de avaliação" que surgiu para disseminar a ideia da relevância da avaliação como orientadora das políticas públicas e da prática pedagógica, refiro-me a uma "cultura do resultado" para definir essa tendência

de avaliação educacional que focaliza os resultados, da qual faz parte o Saresp. Na "cultura do resultado", as instituições são estimuladas a tornarem-se obsessivas em relação ao seu desempenho, a assumirem a responsabilidade de verificar os resultados educacionais e divulgá-los, como forma de prestação de contas à sociedade. Esse mecanismo de *responsabilização escolar* relativamente aos resultados, segundo Afonso (2000), é uma importação dos modelos de gestão empresarial com ênfase nos produtos e representa, na educação, a maior marca da presença tanto dos ideais neoliberais, que defendem a lei do Estado mínimo, restrito em suas funções, a livre economia e o mercado (modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado), bem como da presença dos ideais neoconservadores que, contrariamente, defendem o poder de intervenção do Estado (modelo gestionário-burocrático de responsabilização).

Assim, ao mesmo tempo que a educação é aberta às solicitações do mercado (controle externo), é controlada pelos gestores (controle interno). Emerge, nesse contexto, um Estado o qual Afonso (2000) denomina *Estado-Avaliador,* que avalia a educação consolidando os valores neoliberais e neoconservadores, impondo um currículo nacional comum e controlando os resultados. A utilização de instrumentos avaliativos referenciados em critérios é a forma mais adequada para que o Estado possa controlar mais incisivamente os resultados educacionais e impor conteúdos e objetivos. Esse é o ideário no qual se baseia a concepção de qualidade educacional do Saresp, que se traduz na aquisição de competências e habilidades, entendidas como conteúdos conceituais e procedimentais, os quais são apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Na perspectiva que enfatiza os resultados, a qualidade da educação é concebida em relação à noção de eficácia, referindo-se, assim, à consecução de resultados, em termos de objetivos atingidos. Nesse sentido, escola de qualidade é a escola eficaz: aquela que produz as melhores performances. Por isso é que o Saresp e demais sistemas de avaliação partem dos resultados para avaliar a qualidade da educação dos sistemas de ensino. Na cultura do resultado, em que os sistemas educacionais são avaliados de acordo com os resultados

quantitativos numéricos apresentados, as instituições são estimuladas a tornarem-se obsessivas em relação ao seu desempenho.

Como se pode observar, o impacto da economia sobre a educação e, consequentemente, sobre a avaliação direciona-se não somente ao âmbito das ações e propostas, como também, e de forma incisiva, ao nível do discurso e dos conceitos. São palavras de ordem a produtividade, a competitividade, a eficiência, a eficácia, a excelência e até mesmo a expressão "larga escala", que caracteriza uma modalidade de avaliação, derivada do campo econômico.

Se, todavia, os resultados numéricos obtidos pelos sistemas de avaliação forem acompanhados de análises qualitativas que propiciem o desenvolvimento de ações para efetivamente melhorar a qualidade de ensino das instituições, as influências do enfoque economicista na avaliação não serão fundamentalmente decisivas: podem servir a distintas finalidades.

Competências e habilidades: parâmetro de qualidade de educação

Os programas de avaliação implementados pelo governo brasileiro, entre eles o Saresp, têm chamado a atenção para a dimensão das competências e habilidades cognitivas. Tais programas têm sido contundentes nas referências a esses termos, ainda que nem sempre de forma consistente. Por conseguinte, as instituições educacionais passam a orientar o desenvolvimento das habilidades e competências consideradas essenciais por tais avaliações externas.

É comum a afirmação, nos dias atuais, de que se educa e se avalia por competências. Mas, qual é de fato o significado dessa afirmação? Existem consensos ou definições precisas sobre o que sejam competências e habilidades? Que espaço ocupa a definição dessas noções nos documentos relativos ao Saresp, uma vez que esse sistema de avaliação afirma estar pautado pelas competências e habilidades adquiridas pelos alunos? Quais são as habilidades leitoras avaliadas pelo Saresp?

As ideias que marcam a proposta do ensino por competências na SEE/SP, logo, as competências como foco da avaliação do Saresp, estão vinculadas ao pensamento pedagógico[13] que influenciou a elaboração dos PCN (Brasil, 1997a), às tendências da Unesco e aos preceitos da LDB n.9.394/96. Ao estabelecer ligação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, o texto legal traz à tona as noções de competências e habilidades quando explicita, na apresentação das finalidades da educação nacional, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Avaliando competências e habilidades, pode-se até atestar o rendimento escolar dos alunos nesses termos, como de fato é a proposta do Saresp, mas não se pode afirmar que as competências e habilidades selecionadas pelo sistema de avaliação representem da melhor forma o que os alunos devem aprender. Parece legítimo questionar as condições de as provas do Saresp oferecerem informações efetivas sobre a aquisição de competências e habilidades, assim como o parâmetro de qualidade definido por esse sistema, no qual a educação limita-se à instrumentalização, conforme tendência das abordagens das competências e habilidades que buscam a adaptação das pessoas às necessidades do mercado, sob influência dos programas de qualidade total, de acordo com o que foi discutido anteriormente.

A leitura no Saresp e nos documentos oficiais

Em se tratando de leitura, é imprescindível considerar seu caráter político. Britto (2003) nos alerta sobre esse aspecto constitutivo do ato de ler. O autor resgata a noção da leitura como prática social,

---

13 Segundo informações da Cenp, disponibilizadas no site da SEE/SP, os referenciais teóricos que fundamentam as ações da SEE são representados por nomes nacionais e internacionais muito citados no Brasil, a saber: Philippe Perrenoud; Edgar Morin; Michael Apple; Gimeno Sacristán; Fernando Hernández; Cesar Coll; Lino de Macedo; Maria Helena Souza Patto.

ação cultural, que somente existe dentro da história. Nessa perspectiva, a leitura, que é uma ação intelectiva e cultural, de posicionamento político, resulta em representações sobre os valores presentes no texto, valores que são sociais e históricos, e não em mero acúmulo de informações (ibidem). Quando se analisa a concepção de leitura subjacente a um sistema de avaliação como o Saresp e, portanto, aos documentos curriculares que o subsidiam, é necessário considerar que essa concepção de leitura e de leitor a ser formado está relacionada aos objetivos, representações e valores do sistema educacional e da sociedade a quem ele presta contas.

De acordo com Britto (2003), relaciona-se o saber ler e escrever ao produzir mais, por isso essas habilidades estão relacionadas à participação nesta sociedade – capitalista, consumista, excludente. Segundo o autor, a escolarização, a defesa de uma educação de qualidade, a ênfase na formação do leitor resultam das necessidades da própria sociedade. Analisando os documentos oficiais que fundamentam o Saresp relativamente à habilidade leitora, verifiquei que a discussão apresentada sobre leitura é bastante sucinta. Nos PCN (Brasil, 1997b) e na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Cenp (São Paulo – Estado, 1988) não há uma discussão ampla, e ao mesmo tempo profunda, sobre a concepção de leitura. Ainda que esses materiais contemplem a diferenciação entre leitura e decodificação, mencionem o trabalho de compreensão e de construção de sentidos que envolve a leitura, não avançam na busca por uma definição do que seja compreensão e construção de significados.

Os sistemas de avaliação como o Saresp estão vinculados aos sistemas de qualidade do ponto de vista do produto, do retorno de investimentos. Fazem parte de uma cultura do resultado, conforme discutido no item anterior. Dessa forma, não se podem analisar as provas do Saresp que avaliam a habilidade leitora sem ter claro de que está se tratando do ideal de leitura desse sistema de avaliação, que é submetido aos objetivos do sistema educacional e da sociedade e, portanto, arraigado de valores desses mesmos sistema e sociedade. A leitura concebida no contexto das competências e habilidades está relacionada à ideia de leitura utilitária ou funcional; leitura

para a escola, para a participação social em geral e para o desenvolvimento no campo profissional.

A leitura de entretenimento, por exemplo, por ser considerada prazerosa, predomina no discurso pedagógico como alternativa para o desenvolvimento do gosto de ler e às práticas escolares de decodificação e identificação de tópicos. Essa leitura é uma das faces mais evidentes da leitura funcional: uma leitura colada ao cotidiano imediato, própria desse contexto social, político e econômico neoliberal, no qual a leitura é entendida somente como uma necessidade pragmática, ligada a "objetivos de realização imediata", como enfatizam os PCN. Segundo Britto (2003), essa é a leitura mais fácil, pois: reflete o universo conceitual e os valores do senso comum, exigindo conhecimentos adquiridos na experiência cotidiana; requer somente domínio do código escrito e de decodificação, pois os textos de entretenimento (a exemplo das histórias em quadrinhos, das revistas de variedades, narrativas de aventura) têm organização sintático-semântica e léxica próximas dos discursos do cotidiano. Ainda que a leitura seja realmente uma necessidade objetiva na sociedade contemporânea, e que se deva ler também os textos informativos, enciclopédicos e de entretenimento, desde que se tenha noção das representações de mundo neles veiculada, é importante e necessária em um processo de educação formal a leitura de textos densos, tanto no que diz respeito aos aspectos linguísticos como em relação aos valores neles presentes.

Algumas considerações

Ao propor uma pesquisa cujo objeto de estudo é a avaliação em sua dimensão instrumental, lida-se com questões pontuais da avaliação no nível conceitual e também no nível metodológico. Por um lado, a pesquisa contemplou uma investigação sobre os aspectos teóricos da avaliação, que possibilita a construção mental e a visualização do funcionamento do processo de avaliação, ainda que isso possa parecer abstrato, por estar no plano dos conceitos. Nesse caso, o

caminho não foi, como o mais frequente nas pesquisas em educação, o de encontrar na prática elementos da teoria, a fim de comprovar ou não essa teoria, mas sim o de tornar concreto teoricamente aquilo que a prática expressa, para que se possa compreender e melhor explicar essa prática. Por outro lado, a pesquisa não somente investigou questões da avaliação, como se apropriou de suas categorias conceituais para analisar seu objeto: as provas do Saresp. Investigou-se a *metodologia da avaliação* para teorizar e fundamentar a análise, tendo-se utilizado essa *metodologia* como caminho de construção do conhecimento sobre o objeto de estudo.

O caminho percorrido na pesquisa partiu de uma contextualização histórica e política do Saresp, buscando fundamentação teórica nos estudos de Afonso (2000) e Díaz (2002). Passou pelas concepções que constituem o *referencial teórico* ou *referente* desse sistema de avaliação (Proposta Curricular e PCN), bem como por conceitos que explicitam o funcionamento da avaliação, abordados por estudiosos como Barbier (1985), De Landsheere (1974), Depresbiteris (1997), Hadji (1994) e Vianna (1999). Por fim, chegou às provas: os textos, as questões e as matrizes de especificação das habilidades que, tecnicamente, configuram-se como o material utilizado para a constituição do *referido* do Saresp, entendendo que o *referido* desse sistema de avaliação são os resultados numéricos. As provas foram analisadas com base no referencial teórico que fundamenta o Saresp, considerando as concepções de competência, habilidade e leitura desse referencial.

Questionamentos iniciais nortearam a definição dos objetivos e do caminho da análise e, ao longo da investigação, puderam ser respondidos, ora conduzindo a algumas conclusões, ora gerando novas dúvidas. Tais questionamentos, apresentados no texto da dissertação constituíram objeto de reflexão.

O Saresp, ao avaliar o aluno, lança olhares e produz leitura sobre o ensino, a aprendizagem, a escola e o sistema. Essa leitura não resulta em simples acúmulo de informações, mas em representações de valores que não são criadas pelo sistema de avaliação; articulam-se com o conjunto de valores sociais, culturais e políticos. A pesquisa, por

sua vez, buscou realizar uma leitura sobre essa leitura que o Saresp faz relativamente ao sistema educacional paulista e que representa as projeções do Estado sobre a educação, vinculadas às representações, às concepções e aos valores sociais e históricos.

A análise do *referente* do Saresp (PCN e Proposta Curricular de Língua Portuguesa), bem como das provas de leitura e escrita, à luz das considerações aqui descritas, permitiu constatar que as concepções de competência, habilidade e leitura do sistema de avaliação paulista estão vinculadas aos ideais neoliberais, uma vez que trazem em seu bojo a ideia de formar leitores, em termos de instrumentalizá-los para o cotidiano imediato, para produzir e consumir mais. Uma parcela dos textos predominantes nas provas confirma esse ideal que está se chamando de leitura funcional, pois tem função informativa e apelativa e discurso próximo do cotidiano. Das habilidades leitoras avaliadas nas provas, prevalecem as que envolvem operações mentais de menor nível de complexidade, consideradas habilidades de decodificação por não envolver a compreensão e a construção de sentidos, que é a essência da leitura, como o *identificar*, o *reconhecer* e o *localizar*. Grande parte das questões exige a busca de informações explícitas no texto, enquanto contrariamente, os PCN e a Proposta enfatizam que o indivíduo deve ser capaz de compreender informações implícitas e completar a "leitura de sentido literal" por um processo de inferências.

Verificaram-se, dessa forma, por um lado, contradições entre o *referente* do Saresp, que concebe leitura como construção de sentidos e idealiza um "leitor competente" que realize inferências, e as provas, que não privilegiam questões que exijam a construção de sentidos e a realização de inferências; e, por outro lado, conflitos no próprio texto dos PCN que, paradoxalmente, mesmo destacando a distinção entre leitura e decodificação, tem implícita a ideia de leitura como decodificação. Observou-se ainda, em alguns casos, por meio da análise das provas, haver incoerências entre as habilidades descritas na matriz de especificação como conteúdo a ser avaliado em determinado item de teste e as habilidades efetivamente nele envolvidas. Assim, nem sempre as respostas às perguntas podem demonstrar

a aquisição das habilidades leitoras definidas para avaliação pelo Saresp e, por conseguinte, não necessariamente as provas possibilitam chegar a resultados confiáveis, permitindo traçar um perfil real do aluno e da qualidade do ensino das escolas paulistas.

Os questionamentos iniciais que nortearam a definição dos objetivos e do caminho da análise da pesquisa em certa medida puderam, contudo, ser respondidos, conduzindo a algumas constatações e considerações relativas ao contexto histórico e político que envolve os sistemas de avaliação, à qualidade técnica da avaliação e confiabilidade dos instrumentos, às concepções de competência, habilidade e leitura e, sobretudo, à reflexão sobre um parâmetro de qualidade de educação fundamentado na lógica de uma "cultura do resultado". Por fim, uma indagação permanece: é legítimo pensar em uma educação que transcenda os limites da formação para a atuação no mercado de trabalho, mesmo tendo em vista que ela é, também, uma necessidade prática?

O interesse pela dimensão instrumental de um sistema de avaliação – o Saresp – fundamentou-se no entendimento de que a elaboração de instrumentos com qualidades técnicas é condição indispensável à interpretação e análise de dados da avaliação. A ausência de precisão nessa dimensão compromete todo o processo avaliativo e, consequentemente, a confiabilidade no juízo de valor atribuído aos resultados da avaliação. Muito mais que uma preocupação técnica, essa questão diz respeito à garantia da qualidade da avaliação de sistemas educacionais que, em primeira e em última análise, deve concretizar o objetivo a que se destina: obter informações que possam propiciar ações de melhoria para a educação.

Referências

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional*: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

BARBIER, J. M. *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento, 1985.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRITTO, L. P. L. *Contra o consenso*: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

DE LANDSHEERE, G. *Avaliação contínua e exames*: noções de docimologia. Coimbra: Almedina, 1974.

DEPRESBITERIS, L. A avaliação na educação básica: ampliando a discussão. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n.24, p.137--46, jul.-dez. 2001.

DÍAZ, A. S. *Avaliação da qualidade das escolas*. Porto: Edições ASA, s. d.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso*: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

HADJI, C. *Avaliação – as regras do jogo*: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1994.

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil, Lei Federal n.9.394/96. Resolução SE n.27, de 27 de março de 1996.

VIANNA, H. M. Implantação de avaliação de sistemas educacionais: questões metodológicas. In: ALVARENGA, G. M. (Org.). *Avaliar*: um compromisso com o ensino e a aprendizagem. Londrina: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional, 1999, p.1-27.

Parte II

Formação de professores

4
Necessidades formativas dos professores e desenvolvimento profissional

Carla Regia Caloni Yamashiro
Yoshie Ussami Ferrari Leite

Introdução

Os órgãos responsáveis pela formação contínua de professores vêm apresentando modelos prontos que nem sempre atendem a demanda de necessidades expressas pelos docentes, pouco contribuindo, portanto, ao seu desenvolvimento profissional. Tal descompasso entre as ações formativas oferecidas e as necessidades dos professores ocorre por dois motivos: primeiro, porque são consideradas como necessidades formativas docentes somente as relacionadas aos conteúdos programáticos e aquelas referentes à metodologia de ensino desses conteúdos; segundo, porque não há meios eficientes que permitam aos professores participar do planejamento e da avaliação dos projetos de formação contínua implementados pelos órgãos responsáveis. Nesse sentido, aspectos além da formação técnico-pedagógica do professor, que também influenciam o seu desenvolvimento profissional, entre os quais sua condição socioeconômica e suas condições de trabalho, não são levados em consideração. Assim também acontece com a participação dos professores nas etapas de planejamento e avaliação dessas ações formativas, pois embora seja de suma importância para que suas necessidades sejam reveladas e satisfei-

tas, a contribuição do professor ou é inexistente ou é mínima e limitada.

Este estudo, portanto, se inicia com algumas considerações sobre a possibilidade de se assegurar o desenvolvimento profissional docente por meio da articulação entre a análise de necessidades formativas docentes e as ações formativas no ambiente do trabalho docente. Expomos, depois, alguns resultados de nossa pesquisa de mestrado, defendida em setembro de 2008, na qual analisamos as necessidades formativas docentes a partir do perfil social, econômico e formativo dos professores pesquisados, bem como de suas condições de trabalho.

Articulação entre o desenvolvimento profissional do professor e a análise das suas necessidades: a escola como ambiente de profissionalização/formação

A articulação da análise de necessidades formativas aos processos de profissionalização e de formação docentes, a partir do contexto de atuação profissional do professor, é uma possibilidade de estratégia de formação que redimensiona tanto a função quanto a formação de professores, pois pode contemplar a complexidade das características específicas do trabalho docente, bem como superar modelos de formação contínua distanciados da realidade de trabalho dos professores.

Autores como Imbernón (2000), Porto (2000), Borges (2000), Garrido et al. (2000), Marin (2000), Leite et al. (2008) e Monteiro & Giovanni (2000) são da opinião de que é necessário redefinir a docência como profissão para que se compreenda sob quais parâmetros a formação de professores deve se direcionar.

Segundo Imbernón (2000), o contexto de trabalho do professor tornou-se complexo e diversificado e, portanto, redimensionar a função docente, bem como a formação docente, é uma necessidade. Segundo esse mesmo autor, a formação, por sua vez, deve ser redimen-

sionada para atender duas finalidades: superar a mera atualização técnica, possibilitando mais espaços de participação e reflexão; estimular a criticidade, proporcionando a compreensão das contradições da profissão e das situações que perpetuam a alienação profissional.

Redimensionar a função docente, portanto, no esforço de superar as instruções de cunho *técnico-racionalista*, implica articular as ações institucionais com as formativas, na intenção de levar os professores à atitude *protagonista coletiva* (idem, p.22). O protagonismo coletivo impulsiona para a autonomia compartilhada, para a cultura da colaboração, para a pesquisa e a reflexão, a partir do contexto profissional concreto, "com a intenção de melhorar globalmente [a escola] como instituição, modificando os contextos sociais, profissionais e educativos" (ibidem).

Pode-se afirmar que a formação e a profissionalização desenvolvem-se concomitantemente no contexto da prática escolar e não separadamente. Quando são tratadas em separado, a docência é concebida como uma profissão limitada a atitudes técnicas ou práticas de aplicação de conteúdos ou conhecimentos teóricos. A natureza política, ética e artística da função docente não se concretiza no próprio processo de formação nem no de profissionalização.

Imbernón (2000) define *profissionalização* como o processo socializador de aquisição de características e capacidades específicas de determinada profissão e afirma que os conceitos atribuídos às profissões não são neutros, são, de outra forma, produtos ideológicos e contextuais, uma vez que "as profissões são legitimadas pelo contexto popular" (idem, p.27). Sendo assim, no processo de profissionalização docente, combinam-se elementos de ordem profissional e formativa, pois a construção do conhecimento profissional docente é um processo contínuo, construído no contexto profissional, durante a formação inicial e a atuação profissional do professor. Esse conhecimento é de natureza complexa, envolvendo a cognição, a experiência e a intuição em um processo direcionado por pressupostos éticos e políticos.

Dessa forma, a especificidade do trabalho docente caracteriza-se, por um lado, por aspectos externos à própria docência, pois é

uma profissão situada em um conjunto mais amplo da organização social do trabalho, sendo sua função bastante direcionada por necessidades muitas vezes não condizentes àquelas próprias do contexto interno da escola ou da sala de aula, referentes apenas aos conteúdos disciplinares ou ao modo como ensiná-los. No entanto, por outro lado, é uma profissão que constrói sua identidade específica, de modo fortemente marcante, por meio das relações que estabelece no interior de seu contexto diário.

A formação contínua de professores, situada no contexto da própria escola, empenha-se em motivar os docentes a serem pesquisadores não apenas da sua prática, mas também de elementos próprios da condição social, política e econômica de sua profissão na sociedade, convidando-os a se envolverem em processos de reflexão e de interação. Ela, portanto, é capaz de contemplar a complexa natureza da profissão docente e de desenvolver um profissional apto a compreender as contradições próprias de seu trabalho cotidiano, na escola, e de sua profissão dentro do amplo contexto social. A escola, desse modo, passa a possuir dupla função na constituição do professor: a função de profissionalizá-lo e a função de formá-lo permanentemente. A profissionalização e a formação do professor estão ligadas diretamente ao exercício de sua prática profissional na e para a escola, bem como na e para a sociedade; a profissionalização e a formação são, portanto, inerentes uma à outra, no ambiente da prática da docência, ou seja, no contexto escolar.

De acordo com essa perspectiva, que integra a pesquisa, a formação e a profissionalização, a formação legitima-se quando contribui "para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito do trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais" (idem, 2000, p.45). Isso significa que a legitimidade da formação se dá quando as aprendizagens repercutem nos sistemas de trabalho, e estes, por sua vez, na formação. É por esse motivo que o desenvolvimento profissional do professor impulsiona o desenvolvimento institucional da escola.

A formação, portanto, vinculada à profissionalização e à pesquisa a partir do local de trabalho, configura-se em uma possibilidade

de desenvolvimento da autonomia profissional docente, na medida em que os professores são motivados a refletirem sobre sua formação e profissionalização de forma articulada, por meio da pesquisa, que deve ser realizada por eles próprios.

A análise de necessidades docentes, nesse sentido, configura-se como um instrumento capaz de direcionar ações formativas e também como um meio de formar professores no seu ambiente profissional, pois pode contribuir para redimensionar a formação docente. Segundo Rodrigues & Esteves (1993), ao enfocar o docente, o estudo das necessidades formativas docentes é também concebido como um processo de autoformação e de conscientização do docente a respeito das próprias necessidades. Quando concebido como processo conscientizador e formativo, o estudo de necessidades proporciona ao professor posição protagonista na pesquisa.

Desse modo, ao valorizar a perspectiva e a atuação dos professores como pesquisadores da própria realidade profissional, os processos de pesquisa de necessidades formativas docentes configuram propostas de formação dispostas a contribuir para o desenvolvimento profissional docente, na intenção de, até mesmo, redimensionar os modelos de formação contínua de professores.

Nossa pesquisa de mestrado

Objetivos e metodologia

O objetivo geral de nossa pesquisa foi contribuir para a área de formação contínua de professores, a partir do estudo das necessidades formativas dos professores estaduais, atuantes no ciclo I do Ensino Fundamental, no município de Presidente Prudente (SP). A partir desse objetivo geral, delineamos três objetivos específicos: investigar as necessidades formativas dos professores citados; analisar as necessidades formativas segundo uma concepção de formação contínua de professores que articula o processo de formação e profissionalização dos docentes no ambiente de trabalho desses pro-

fissionais; e, por fim, oferecer indicadores para a planificação de projetos de formação contínua de professores.

Tendo em vista nossos objetivos, realizamos uma pesquisa de caráter quanti-qualitativo com a utilização de um questionário como instrumento para o levantamento de dados. Foram distribuídos 95 questionários, dos quais 72 retornaram, correspondendo a uma amostra de, aproximadamente, 76%. Os dados coletados foram tabulados com o auxílio do *software* SPSS.[1]

Resultados

Apresentamos, neste texto, apenas a análise dos resultados da pesquisa referentes ao perfil socioeconômico dos professores, à formação profissional e a suas condições de trabalho. No estudo original foram abordados também outros dados relacionados às necessidades formativas referentes aos conteúdos específicos, à organização e gestão escolar e à política educacional.

Necessidades formativas dos professores pesquisados a partir do seu perfil socioeconômico

O desenvolvimento profissional do docente motiva-se pela articulação de diversos fatores, dentre eles, os processos formativos vivenciados pelos professores e suas condições socioeconômicas e profissionais. Desse modo, as características dos docentes pesquisados são relevantes ao levantamento de indicadores de necessidades formativas, porque, juntamente com a formação de professores, compõem os aspectos responsáveis pelo desenvolvimento profissional docente.

As informações a respeito do perfil dos docentes participantes dessa pesquisa, portanto, contextualizam suas necessidades, na tentativa de vincular a formação contínua desses professores aos outros

1 O software SPSS é um sistema de análise estatística e manuseamento de dados.

aspectos também importantes ao seu desenvolvimento profissional, como a condição familiar, a renda familiar e a condição social. Desse modo, apresentamos, a seguir, os dados e nossa análise sobre a faixa etária, o gênero e a renda familiar dos professores pesquisados.

Quanto à idade, verificamos que há uma concentração maior de professores acima de 45 anos (cerca de 47%), seguida pelo índice de 28,6% de professores entre vinte e 35 anos de idade.

As mulheres compõem a grande maioria dos entrevistados (95,7%), ou seja, 76 sujeitos, sendo apenas três professores do sexo masculino, correspondendo a um porcentual de 4,3%. Os estudos sobre a presença majoritária de mulheres na docência revelam que o fenômeno da *feminização* no magistério transcende a questão numérica, quando as discussões a respeito dessa temática ampliam-se também para a análise da desvalorização econômica e social da profissão docente no decorrer da história. Contudo, o resultado de nossa pesquisa, além de demonstrar a maioria feminina na profissão docente, também ratifica outro fenômeno social da contemporaneidade, o de que a presença da força de trabalho feminina tem se mostrado fundamental para a economia tanto da família quanto da sociedade.

Segundo os dados de nossa pesquisa, a renda dos professores e das professoras é essencial para o sustento econômico das suas famílias, constituindo o principal componente da renda familiar. Os resultados apontam que quarenta professores garantem a maior renda da casa (61%) e outros dez docentes possuem a renda equivalente à de outra pessoa da família (15%), correspondendo a um total de cinquenta entrevistados (75%) cujos salários são uma das principais fontes para o sustento da família. Portanto, a renda do docente é o principal componente do orçamento familiar, seja para os professores ou as professoras, desmistificando a representação, ainda atual, de que o homem é o principal provedor da família.[2]

2 O salário do Pebi, no estado de São Paulo, em dezembro de 2007, com jornada de trinta horas, nível I (sem nível superior), é de R$ 1.144,39, e do nível IV (com nível superior) é de R$ 1.295,76. Esses valores correspondem à soma dos seguintes valores: do salário base de R$ 835,12 para o nível I e de R$ 966,75

Esses dados são importantes para o estudo das necessidades dos professores pesquisados na medida em que o desprestígio social e financeiro da profissão docente é também concernente ao desenvolvimento profissional do professor. A partir do momento em que a função docente deixa de ser concebida como um sacerdócio e passa a ser reconhecida como uma profissão fundamental na socialização de bens culturais, científicos e éticos para a construção das sociedades, a compreensão dos professores a respeito do processo de desvalorização social e econômica da docência torna-se uma necessidade em sua formação.

Segundo Almeida (1999, p.40), a formação contínua de professores torna-se elemento central no processo de desenvolvimento profissional quando o conceito de profissionalismo docente articula "a luta pela educação pública com qualidade social para os segmentos populares, com a luta por melhores condições de trabalho e de salário, por formação profissional, pela dignificação da profissão docente e aumento do seu reconhecimento social".

Imbernón (2000, p.43), por sua vez, ressalta que o desenvolvimento profissional, embora seja decorrência da permanente formação do professor no decorrer da sua carreira, é "incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente". O autor esclarece que, além da formação, "a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc." (idem, p.43-4). A formação, portanto, deve ser abordada junto a esses outros aspectos, que tam-

---

para o nível II (Lei Complementar 875, de 6.10.2005); do prêmio de valorização de R$ 40,00 (Lei Complementar n.809 de 18.4.1996); da Gratificação por Trabalho Educacional de R$ 60,00 (LC n.874 de 4.7.2000); da Gratificação Geral de R$ 60,00 (LC n.901 de 12.9.2001) e da Gratificação por Atividade do Magistério, cujo percentual é de 15% da soma do salário base e das três gratificações citadas, correspondendo a R$ 149,27 para o nível I e R$ 169,01 para o nível II (LC n.977 de 6.10.2005).

bém implicam o desenvolvimento profissional do professor, pois a articulação desses fatores manifesta-se fundamentalmente no ambiente cotidiano de trabalho docente.

Dessa forma, os resultados referentes à situação socioeconômica dos professores pesquisados são componentes fundamentais de análise para o estudo de necessidades formativas docentes, pois, segundo Almeida (1999) e Imbernón (2000), o desenvolvimento profissional do professor é determinado não apenas pela sua formação técnica e teórica, mas pela articulação desta com suas condições socioprofissionais.

Necessidades formativas dos professores pesquisados a partir de sua formação profissional

A trajetória escolar do professor revela-se um aspecto relevante para a formação profissional do docente. Nesse sentido, levantamos informações a respeito da formação escolar e profissional dos professores participantes da pesquisa, na seguinte ordem: tipo de escola em que cursou o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; habilitação para o exercício do magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental; tipo de escola na qual iniciou sua atuação docente; pós-graduação e tempo de magistério.

A grande maioria desses professores estudou em escolas públicas, tanto no Ensino Fundamental (98,6%) quanto no Ensino Médio (94,3%). Essa vivência nas dependências da escola pública torna-se relevante quando comparamos os resultados a respeito do tipo de instituição na qual os professores começaram a trabalhar. Dos informantes, 79,2% (57 professores) iniciaram a carreira na escola pública, sendo apenas 15 (20,8%) os professores cujo início de carreira ocorreu exclusivamente em escola privada. Esses dados demonstram que a convivência com as características peculiares do cotidiano da escola pública vem de longa data para a maioria dos professores participantes de nossa pesquisa, pois o ambiente e a dinâmica próprios dessa escola lhes são familiares não só na óptica docente, mas também na perspectiva discente. Essa situação consti-

tui um elemento favorável para as ações de formação desses professores, na medida em que auxilia no exercício da reflexão a respeito dos vários aspectos envolvidos na profissão docente, desde os pedagógicos, nos contextos da sala de aula e da sala de professores, até os mais amplos, de natureza histórica e política, concernentes à política educacional.

A respeito da habilitação para lecionar na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, a maioria dos professores questionados (88,6%) adquiriu-a no Ensino Médio, por meio do curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e do oferecido pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (Cefam). Apenas oito (11,4%) não possuem formação específica para o magistério em nível de Ensino Médio.

Quanto ao Ensino Superior, somente sete professores têm apenas o nível médio (11%), enquanto todos os demais obtiveram licenciatura em Pedagogia, sendo 27 (42,2%) em instituição privada, outros 42,2%, também 27 professores, em universidade pública e, ainda, três professores (4,7%) com Curso Normal Superior.

Em relação à continuidade da escolarização dos professores, metade deles (52,9%) não continuou os estudos em programas de pós-graduação, *lato sensu* ou *stricto sensu,* ou como alunos de um outro curso de graduação. Apenas 20% dos questionados correspondem à porcentagem daqueles que possuem ou estão cursando pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu,* dos quais 2,9% têm título de mestre em Educação. Outros 27,1% já cursaram ou estavam cursando uma outra graduação na época da coleta de dados. Quando somamos aqueles 20%, equivalentes aos que frequentam ou frequentaram a pós-graduação, com esses últimos 27,1%, obtemos o resultado de 46,8% (33 professores), o que corresponde ao índice de professores que buscaram continuar sua escolaridade por meio da formação acadêmica. Embora somente cerca da metade dos professores tenha afirmado ter continuado seus estudos por meio da formação acadêmica, ou seja, ingressando em cursos de graduação e pós-graduação vinculados ao Ensino Superior, uma maioria de 83,3% dos entrevistados admitiu ter participado de cursos destinados à sua formação contínua nos úl-

timos dois anos. Compreendemos que o grupo de professores participantes da pesquisa, portanto, dispõe-se a buscar aperfeiçoamento, o que facilita a implementação de ações formativas, visto o grande interesse desses docentes em continuar estudando, mesmo após legalmente habilitados a lecionar e empregados.

Quanto ao tempo de magistério, verificamos que a maioria dos professores possui experiência na docência, pois cerca de 61,1% declararam ter mais de 15 anos de atuação docente. Observamos também que há uma maior concentração de professores no início e no final da carreira, e 34,7% (25 docentes) têm de um a dez anos de profissão e 43% (31 professores) têm mais de 21 anos de experiência.

Necessidades formativas dos professores pesquisados a partir de suas condições de trabalho

Impulsionar o desenvolvimento das instituições escolares e da própria carreira docente contribui para o desenvolvimento profissional. A articulação entre formação e profissionalização evidencia-se quando não separamos uma dimensão da outra no estudo das necessidades formativas desses profissionais. Por conseguinte, conhecer as condições de trabalho dos professores é fundamental para levantarmos indicadores de necessidades docentes.

Para explicitar as condições de trabalho dos professores participantes de nossa pesquisa, utilizamos os seguintes critérios: situação funcional; número de escolas nas quais trabalha; número de horas remuneradas trabalhadas em sala de aula (com os alunos), em coletividade (com a equipe escolar) e individualmente (fora da sala de aula).

Quanto à situação funcional dos envolvidos na pesquisa, 79,2% deles são efetivos, 16,7% são ACT[3] e 4,2%, estáveis. A maioria dos professores, portanto, tem cargo efetivo, o que lhes assegura estabilidade na profissão, tanto administrativa quanto pedagógica, e

3 Admitidos em caráter temporário.

maior segurança para se impor frente aos assuntos educacionais. No entanto, baseados nos estudos de Huberman (2000), a propósito do ciclo de vida profissional docente, para os 12 professores ACT (16,7%), a situação administrativa de trabalho provisório pode acarretar a sensação psicológica de insegurança quanto à permanência na função, uma vez que podem perder as aulas a qualquer momento.

A jornada dos PEB I[4] nas escolas de Presidente Prudente não ultrapassa trinta horas semanais, das quais 25 são cumpridas em sala de aula, duas horas são destinadas ao horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e três horas são destinadas ao horário de trabalho pedagógico livre (HTPL).[5]

Do total dos professores questionados, 45 (62,5%) trabalham apenas em uma escola estadual como PEB I, não acumulam cargos na rede pública municipal e estadual nem dão aulas em instituição privada de ensino. Já os outros 27 professores (37,5%) lecionam também em outra escola, em período diverso do trabalhado como PEB I. Dentre esses últimos, 15 (20,8%) acumulavam cargo como professor ou da Educação Infantil ou das séries iniciais do Ensino Fundamental em escola municipal; quatro (5,6%) trabalhavam em outra escola estadual, com carga suplementar no ciclo II do Ensino Fundamental; também eram quatro os docentes que acumulavam cargo como PEB II;[6] e outros quatro professores trabalhavam em institui-

4 Professor de Educação Básica correspondente à Educação Infantil e ao ciclo I do Ensino Fundamental, com vínculo empregatício na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

5 HTPC e HTPL são horas remuneradas ganhas pelo docente sem que ele esteja dentro da sala de aula. A diferença entre o HTPC e o HTPL é que a primeira refere-se ao tempo destinado ao trabalho com a equipe escolar, sendo, portanto, cumprido na escola. O HTPL, por sua vez, é o tempo destinado ao trabalho individual do professor, como correção de provas, planejamento das aulas, avaliação dos alunos etc., e é cumprido em local de livre escolha do professor.

6 Professor de Educação Básica correspondente ao ciclo II do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, com vínculo empregatício na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

ção privada, atuando na Educação Infantil ou das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Diante dessas condições de trabalho, compreendemos que a formação contínua desses profissionais faz-se necessária dentro de sua jornada de trabalho, pois para os 27 docentes (37,6%) que afirmam acumular cargo em outras escolas, os que ampliam a jornada como PEB II ou dão aulas em escolas privadas, quase não há tempo livre para que se dediquem a atividades de natureza formativa caso ocorram fora do horário de serviço do professor e fora de seu ambiente de trabalho.

Considerações finais

Pesquisar as necessidades formativas do grupo de professores participantes de nosso estudo possibilitou-nos formular alguns indicadores para o planejamento de projetos futuros de formação contínua destinados a esses docentes, quais sejam: a presença de professores na elaboração, implementação e avaliação de ações formativas favorece a construção de projetos educacionais mais próximos da ideologia dos docentes; o ambiente de trabalho do professor constitui um espaço de formação e de profissionalização, configurando-se, portanto, como local propício para o desenvolvimento de ações formativas capazes de superar modelos de formação baseados apenas na racionalidade técnica; a análise de necessidades formativas configura um instrumento eficaz para o levantamento de dados para o planejamento de políticas públicas destinadas à formação contínua de professores e também em um procedimento formativo; as ações de formação contínua não devem desvincular-se das condições sócio-históricas e profissionais dos docentes, pois elas têm influência em seu desenvolvimento profissional; tendo em vista a situação funcional e as condições de trabalho dos professores, as ações de formação contínua devem ocorrer dentro da jornada de trabalho e devem auxiliá-los a compreender suas próprias necessidades formativas para que possam buscar e reivindi-

car programas que efetivamente contribuam para seu desenvolvimento profissional.

A partir do estudo sobre as necessidades formativas dos professores prudentinos, verificamos que embora haja uma intensa disposição dos professores em se formar continuamente nos seus contextos profissionais, os espaços destinados a esse tipo de formação não estão presentes em sua jornada de trabalho, não parecendo algo próprio de sua profissionalização. A forçada dicotomia desses dois processos não contribui para a (re)definição do papel docente na sociedade e nem para a (re)dimensão da formação contínua de professores, pois as ações formativas implementadas atualmente não são suficientemente adequadas para assegurar a atitude reflexiva e crítica frente aos enormes desafios da docência.

A articulação entre a aprendizagem contínua do professor em seu ambiente de trabalho e os aspectos relativos à sua profissionalização proporciona o rompimento com um modelo de formação pautado pela concepção racionalista e, desse modo, possibilita a elaboração de um novo modelo que seja capaz de contemplar a complexidade da função docente nos dias de hoje. Para tanto, a análise de suas necessidades formativas se apresenta como um instrumento de pesquisa e um processo de formação capaz de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor.

Referências

ALMEIDA, M. I. *O sindicato como instância formadora de professores*: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

BORGES, A. S. Análise da formação continuada dos professores da rede pública. In: MARIN, A. J. (Org.) *Educação continuada*. Campinas: Papirus, 2000. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GARRIDO, E. et al. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor.

In: MARIN, A. J. (Org.) *Educação continuada*. Campinas: Papirus, 2000. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vida de professores*. Porto: Porto, 2000.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

MARIN, A. J. et al. Educação continuada e investigação-ação: da relevância de uma fase exploratória. In: MARIN, A. J. (Org.) *Educação continuada*. Campinas: Papirus, 2000. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MONTEIRO, D. C.; GIOVANNI, L. M. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, A. J. (Org.) *Educação continuada*. Campinas: Papirus, 2000. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PORTO, Y. da S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.) *Educação continuada*. Campinas: Papirus, 2000, p.11-37. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto, 1993.

5
Uma experiência de formação em serviço na creche diferentes atores, muitas vozes

Juliana Gonçalves Diniz Fernandes
Célia Maria Guimarães

Pesquisadora: Vamos conversar sobre como vocês sentiram, ou seja, como vocês perceberam esse processo de formação em serviço que nós vivenciamos esse ano. Para isso, vamos tentar voltar no tempo e olhar para o processo desde o início até hoje.

Deni: Para mim o momento mais significativo foi quando eu comecei a ler. Para mim aquele *Cem Linguagens* [Edwards et al., 1999], ô Juliana, foi a base de tudo, tudo, tudo, tudo, tudo... desde respeitar a criança, tudo, tudo... aquilo foi o primeiro, foi a base, que eu não conhecia, nunca ninguém tinha passado, eu nem sabia que existia, foi o primeiro momento foi esse, para mim, foi. Tudo que eu faço, eu lembro, eu lembro das passagens ali. Se você pegar bastante ideias dali é... foi ótimo para mim, aprendi bastante...

Nina: Enriqueceu, né? (risos descontraídos)

Deni: Foi... não tenho mais medo de eu me colocar, não tenho mais medo, porque eu sei de onde eu aprendi, porque antes você fica na dúvida, né? Agora eu sei baseada em que eu estou falando, porque eu li, eu gostei muito, para mim o primeiro ponto foi aquele ali.

Nina: Para mim, é... não, bom, o que valeu para mim, o que me ajudou muito foram as horas de estudo. Por quê? A leitura que a Deni teve eu não tive, né?

Deni: Mas, eu te recomendo as *Cem Linguagens*...

Nina: É muito importante, tem que ter estudo, precisa para nossa formação...

Laura: Foi, é, o estudo, você vindo para cá ajudar a gente, orientar, e é isso aí, foi uma experiência nova, né? Um ano novo, gostei.

(Trecho da entrevista coletiva, dia 21.12.2006)

Tomamos parte da entrevista coletiva realizada no fim de um ano em que experenciamos um processo de formação em serviço[7] como preâmbulo da história vivida durante o ano de 2006 entre a pesquisadora, as educadoras Deni,[8] Nina e Laura[9] e um grupamento denominado Maternal II, composto de crianças de dois e três anos de idade, em uma investigação realizada durante o curso de mestrado na Unesp de Presidente Prudente (SP), em uma instituição pública de Educação Infantil no estado de São Paulo.

Apresentamos este texto, traçado e trançado a partir de uma experiência de formação em serviço desenvolvida em uma creche, com o intuito de partilhá-la para que ecoe e produza novos significados.

---

7 Utilizo o termo formação em serviço em consonância com Kramer (2006, p.218), que afirma: "No que diz respeito à formação, diversos são os termos que circulam nas redes públicas ou privadas, nas creches, pré-escolas e escolas: 'formação permanente' (nome mais antigo), 'formação continuada' (consagrado pela lei), 'formação em serviço' (denominação que preferimos por sua clareza, por se referir à formação dos profissionais que já trabalham), 'capacitação' (que traz a ideia de dar algo para aqueles que seriam incapazes) ou 'reciclagem' (de todos, o pior, por sugerir que os profissionais podem se descartar da história passada, da experiência vivida e começar tudo de novo)".

8 Os nomes das educadoras são fictícios e foram escolhidos por elas próprias.

9 Na rede municipal de educação do município onde se desenvolveu o estudo, os adultos que atuam nessa faixa etária denominam-se ADI (auxiliar do desenvolvimento infantil), não pertencem ao plano de carreira do magistério, não têm os mesmos direitos, como, por exemplo, o horário semanal de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), e uma parte razoável deles não tem formação específica em curso Normal ou Superior. Os momentos de HTPC mencionados neste texto aconteceram a partir de acordo com os gestores da creche onde a pesquisa aconteceu.

A gênese de uma questão, seus fundamentos e seus objetivos

A investigação realizada por Fernandes & Yazlle (2002) asseverou que as docentes de cursos de magistério e pedagogia – formadoras das educadoras de creche e pré-escola (Educação Infantil) – compreendem de modo bastante naturalizado e simplista o fato de suas alunas, futuras professoras, estarem buscando sua titulação nesses cursos porque *assim requer a lei.*[10] O estudo revelou que essas formadoras parecem não ter clareza quanto às funções concretas desse espaço institucional, com posturas variando desde uma visão assistencialista/filantrópica até uma visão compensatória, de estimulação e preparo para a escola fundamental, visão esta de pré-escola muito comum nas décadas de 1970 e 1980, e baseada nas teorias da privação cultural. Os autores afirmam que:

> Mesmo considerando que a maioria das entrevistadas faz referência a alguma experiência profissional no ensino fundamental e mesmo infantil, certamente, por conta de visão distanciada da nova realidade, não revela familiaridade com o tema creche, principalmente no que diz respeito às práticas a serem exercidas neste ambiente. Ao desconhecerem estes aspectos, observa-se o descolamento do que imaginam ser tais funções e os conteúdos que ministram em suas disciplinas. (idem, p.24)

As experiências acumuladas com as pesquisas e os estágios no campo da Educação Infantil possibilitaram à primeira autora deste texto o desenho traçado para a pesquisa que ora relatamos. A intenção que impulsionou o estudo foi a concretização de uma experiência de formação em serviço com profissionais da Educação Infantil da rede pública, sob uma perspectiva crítica, envolvendo dialogicamente ações e reflexões. A pesquisa não se reduziu ao objetivo de sanar lacunas ou equívocos da formação inicial. Ao contrário, o pro-

---

10 Conforme a Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em seu artigo 87, parágrafo 4° "Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço".

cedimento de *pesquisar-intervir* em uma creche pública, a fim de propor, vivenciar e analisar um processo participativo de formação em serviço, foi iluminado pela perspectiva de análise e interpretação dos fenômenos relacionados ao contexto, pela concepção de que crianças e adultos são protagonistas de suas ações e reflexões. Por isso, tornou-se essencial sempre contextualizá-los social, cultural e historicamente, sem que o eixo orientador da proposta – a constituição de sujeitos reflexivos e críticos – se perdesse no meio do caminho.

Se pensarmos nas origens da educação das crianças pequenas e em sua trajetória histórica na sociedade ocidental, bem como no conhecimento produzido e acumulado pela humanidade sobre a importância das relações estabelecidas entre adultos e crianças, torna-se relevante a justificativa da preocupação e da implicação que nós, partícipes do movimento da sociedade em defesa de uma educação de qualidade para a primeira infância, temos na construção de propostas de formação com adultos profissionais que atuam com crianças pequenas.

As creches brasileiras nascem no final do século XIX (Kramer, 2006; Kuhlmann Jr., 1998; Merisse, 1997; Oliveira, 2005), marcadas pelo assistencialismo e pelo predomínio de práticas de puericultura e higienismo. Ao longo de sua trajetória, já na década de 1970, alcançam um âmbito maior com as políticas educacionais para essa faixa etária, tendo como base, entretanto, as teorias de privação cultural. Somente nos anos 1980 é que as políticas estaduais e municipais questionam as teorias discriminatórias defendidas nos documentos oficiais do governo federal. Assim, é a partir da Constituição de 1988 que as crianças começam a ser consideradas como cidadãs de direitos e as políticas educativas para a infância tornam-se, paulatinamente, municipalizadas. Atualmente, os municípios, representados pelas secretarias municipais de Educação, têm a obrigação de atender as crianças em idade de frequentar as instituições de Educação Infantil e, em consequência disso, devem também oferecer a formação contínua[11] necessária aos profissionais que nelas atuam.

11 Essa formação viabiliza-se por meio de cursos de formação de diversas modalidades.

Especialmente em razão da sua história ligada ou ao assistencialismo, no caso das creches, ou ao preparo para a alfabetização, no caso das pré-escolas, as funções dessa etapa inicial da educação brasileira, conforme preconizadas nos documentos oficiais e nos trabalhos de pesquisa realizados por especialistas, ainda aparecem de modo difuso nos espaços institucionais. E, relacionadas a essa condição, aparecem também de modo difuso as funções e o perfil dos profissionais que atuam na educação infantil.

É importante destacar, já nestas reflexões iniciais, a relevância das profissionais da educação infantil, basicamente a das professoras de creche, vistas historicamente como uma figura maternal, aquela que cuida com carinho, paciência, amor e bondade. Como afirma Arce (2001, p.174), a profissional de creche "caracteriza-se como uma personagem secundária, à qual não cabe, portanto, a tarefa de ensinar, devendo evitar a todo custo que a criança sofra por sentir-se separada do seu lar".

Tal perspectiva *naturalizante*, que desconsidera a construção histórica dos sujeitos, atribuindo aos fenômenos sociais uma determinação das *leis naturais,* descaracteriza tanto as relações ligadas à maternagem quanto as relações que professores – como profissionais – estabelecem com as crianças pequenas. Evidenciou-se, a partir desse processo de naturalização, a carência de formação específica de professora para a Educação Infantil – creche e pré-escola – a fim de que desempenhe as funções de educar e cuidar de forma integrada.

Ao lado desses apontamentos e apesar de relevantes trabalhos, também se observa pouca produção acadêmica que defina, com maior clareza, como deveria ser a formação para o exercício dessa função. Considerando a situação do Brasil no que se refere aos serviços prestados às crianças pequenas, parece fundamental uma compatibilização das metas relativas à melhoria da qualidade da educação de zero a cinco anos.

Em relação a essa melhoria da qualidade, Campos & Rosemberg (1997) contribuem para o entendimento do valor das interações e das vivências da criança pequena alertando para o papel que desempenham em seu desenvolvimento psicológico, físico, social e cultu-

ral. De acordo com Campos (1999, p.126), "a educação de crianças pequenas talvez seja uma das áreas educacionais que mais retribuam à sociedade os recursos nela investidos", revelando-se assim a importância significativa de uma melhora qualitativa dos serviços prestados às crianças de zero a cinco anos. Um dos parâmetros de qualidade recentemente considerado emergencial diz respeito à exigência de uma formação específica para os profissionais que atuam diretamente com os pequenos (Campos & Machado, 2006), entendendo-se por formação aquela que:

> Respeite a organização da área da infância, uma pedagogia da infância com novos pressupostos e formas alternativas de organização curricular. No Brasil, a pedagogia da infância, apesar de assumir a especificidade da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, não atingiu a estrutura curricular, que permaneceu inalterada, sem dispor de supervisão e coordenação próprias em cada nível de ensino. Prevalece, na parte específica do currículo de formação profissional, o modelo do ensino fundamental, com o predomínio de organização disciplinar estruturada por conteúdos (português, matemática, história, geografia, ciências, educação física e artes) a serem desenvolvidos conforme os Parâmetros Curriculares das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A perversidade do modelo aglutinado impede até a formação adequada do profissional das séries iniciais do ensino fundamental pela superposição de inúmeros perfis profissionais e o excesso de disciplinas de natureza teórica sem vínculo com a prática pedagógica. (Kishimoto, 2002, p.113)

É nesse cenário que nos parece inadiável o debate sobre alternativas de formação do profissional que já esteja exercendo suas atividades em instituições de Educação Infantil, visando uma pedagogia específica para a primeira infância. Para tanto, torna-se necessário conhecer com a proximidade possível, contextos de atuação de profissionais em ação, de tal modo que os indicadores daí advindos sejam problematizados e se transformem em novas práticas e ações.

Nesse sentido, o presente trabalho, ao *objetivar* propor, experenciar e analisar um processo de formação em serviço com profissio-

nais[12] que atuam diretamente com crianças pequenas, teve como ações específicas:

- buscar entender quem é essa profissional, quais são seus desejos, em que condições trabalha e que compreensões tem acerca de suas práticas pedagógicas;
- promover momentos de reflexão em grupo com as educadoras para discutir e analisar criticamente temas relacionados ao seu cotidiano profissional e institucional;
- contribuir para a constituição de sujeitos reflexivos e críticos em suas práticas cotidianas, capazes de (re)significarem suas concepções e ações;
- acompanhar a atuação das profissionais de educação infantil em sua rotina na instituição, observando, participando e intervindo.

Ao desenvolver esse trabalho, acreditamos que tais ações, em constante construção ao longo do processo de formação, poderiam gerar uma prática educativa protagonizada por todos os atores envolvidos, crianças e adultos.

O desenrolar do processo e suas vicissitudes metodológicas

> um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatísticas alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa. (Bogdan & Biklen, 1994, p.11)

12 Como existem muitas nomeações distintas para os que atuam com as crianças em instituições de Educação Infantil, optamos por defini-las aqui ora como profissionais, ora como educadoras.

Recorremos à citação para justificar o paradigma de pesquisa adotado na pesquisa – o qualitativo. Além de a metodologia das investigações qualitativas contemplar os quatro aspectos explanados por Bogdan & Biklen (1994), ela possibilita também a ocorrência de processos de produção de sentido por meio dos distintos métodos que podem ser empregados.

Neste trabalho, compondo o paradigma qualitativo, soma-se, ainda, a abordagem sócio-histórica, especificamente dois conceitos extraídos das leituras do pensamento bakhtiniano, realizadas por alguns autores.[13] De acordo com Freitas (2002, p.26), "os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender também o contexto".

Sendo assim, a partir dos objetivos traçados, a pesquisa se propôs a desenvolver a experiência de *pesquisar-intervir* em um contexto social, como é o caso da instituição educativa-creche, com seus personagens, suas histórias, suas vidas, de forma que a perspectiva se dá em uma direção de análise e interpretação dos fenômenos relacionados a seu contexto

> o conhecimento científico dos factos sociais resulta de um trabalho de interpretação, o qual só é possível mediante uma interacção entre o investigador e os actores sociais, de forma a poder reconstruir-se a complexidade da acção e das representações da acção social. Dado que a realidade social é construída através (e por efeito) das interpretações do real feitas pelos actores sociais, não é possível uma ciência que ignore essas interpretações. (Sarmento, 2003, p.142)

Para que ocorresse essa interação entre o investigador e os atores sociais, participantes da investigação, recorremos ao estudo de inspiração etnográfica como princípio metodológico, pois permite inserção no grupo a ser estudado sem a suposta neutralidade do pes-

13 Esses autores estão citados na seção de referências do presente artigo.

quisador. A imersão da pesquisadora no contexto se deu de modo especial e intenso nas ocasiões em que os agentes envolvidos no processo analisavam, refletiam, tomavam decisões e desenvolviam as ações intencionalmente escolhidas junto às crianças do grupamento, ou seja, enquanto a formação em serviço era tecida. Assim, a inserção do pesquisador ocorreu pautada em alguns pressupostos:

- a participação como o elemento central. A interlocução estabelecida foi para criar, a partir da atenção às diferenças e à alteridade das educadoras, um espaço de diálogo e um processo de comunicação entre os envolvidos no estudo;
- embora a pesquisa participante favoreça a participação efetiva de todos os atores envolvidos na investigação, acaba por expressar, sobretudo, a análise do pesquisador e essa contradição deve ser sempre avaliada durante o percurso trilhado pelos atores envolvidos, pois nela reside a negação da neutralidade do pesquisador;
- todos os percursos de uma pesquisa que adota o paradigma qualitativo estão intrinsecamente articulados, tornando-se inviável fragmentar as etapas percorridas durante o trajeto investigativo e mostrando-se fundamental, não somente esclarecer os pressupostos adotados, como também persegui-los;
- atenção aos saberes e valores trazidos pelas participantes do processo, bem como às suas histórias, angústias e expectativas em relação à profissão e à vida;
- o princípio de que entre pesquisadora e educadoras se desenvolvia uma relação de colaboração pautada em objetivos comuns buscados continuamente;
- criação, mediante processo colaborativo, de uma cultura de reflexão e análise crítica das práticas realizadas, a fim de facilitar a (re)ssignificação dessas ações pelas educadoras;
- integração entre os aspectos trabalhados na formação: construir uma proposta em continuidade, deixando para trás a visão tecnicista e conteudista em que os temas são trabalhados separadamente e pontualmente, a fim de obter resultados predeterminados.

Nessa perspectiva, no espaço reduzido deste texto, apresentaremos como se deu a imersão da pesquisadora e dos atores sociais, bem como os pontos de partida e de chegada construídos no processo. Nosso interesse é que o leitor construa para si perspectivas e significados sobre a formação continuada em serviço na creche e, ao mesmo tempo, vislumbre as vicissitudes desse tipo de pesquisa.

Primeiramente foi necessário conhecer o cotidiano das educadoras na instituição e, mais precisamente, o local específico de sua atuação, o grupamento do Maternal II. Nessa etapa, aconteceu o mergulho intenso no cotidiano desse grupo, entretanto, sempre fazendo o exercício necessário ao pesquisador, de aproximação e distanciamento da realidade analisada, o que permitiu identificar algumas características em relação ao trabalho que as educadoras estavam desenvolvendo. A partir disso, justifica-se o ponto de partida do trabalho de formação por meio de atitudes consideradas frutíferas para desenvolver um trabalho *com* as crianças e não *para* as crianças.

Com base nas atitudes que emergiram do primeiro momento do estudo, iniciaram-se os grupos de discussão/reflexão nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), cunhados para este grupo a partir de negociação junto aos gestores daquela creche. O objetivo dos grupos de discussão/reflexão consistia em uma prática de formação destinada a elaborar constantemente uma "reflexão sobre a ação", isto é, por meio da reflexão empreendida antes, durante e depois da atuação das educadoras com as crianças, tendo em vista um diálogo frequente com as dificuldades experenciadas pelas profissionais da creche. Então, à medida que as educadoras reelaboravam e refletiam sobre sua própria prática, elas se tornavam ao mesmo tempo sujeitos e objeto do processo experenciado.

Sabe-se que para uma atuação de qualidade, devem ser assegurados os quatro eixos que a perpassam – observação, planejamento, registro e grupos de discussão/reflexão. Entretanto, ao longo do processo de formação em serviço construído na creche estudada, não foi possível garantir todos eles. Em decorrência disso, revelou-se um aspecto crucial da formação em serviço, o de que era fundamental valorizar os saberes produzidos nas práticas sem abdicar de fazer

uma análise teórica crítica das situações específicas que ocorriam no decorrer do processo e do contexto mais amplo.

Durante as discussões geradas nos HTPC, mostrou-se urgente a necessidade de um horário para o planejamento da rotina do Maternal II. Com o propósito de construção de uma prática significativa, utilizaram-se os espaços possibilitados pelos HTPC (grupos de discussão/reflexão) e pelos encontros destinados ao planejamento. A sistematização da prática possibilitada por esses dois espaços incluiu a reflexão crítica e a teorização da prática em um ciclo contínuo; leitura de textos e indicação de livros para leituras complementares com base nas necessidades apontadas pelas educadoras; elaboração de textos pela pesquisadora, tanto a partir das necessidades percebidas pela análise dos registros do diário de campo, como das discussões geradas nas conversas informais e nos encontros coletivos.

Com isso, iniciaram-se as indagações decorrentes do ato de planejar, pois muitas questões o envolvem, propiciando um diálogo acerca das perspectivas que cada educadora possuía, assim como de quais orientações teórico-práticas seguiriam para a elaboração do cotidiano delas e das crianças. Pode-se afirmar que a decisão da sistematização de um momento para planejamento do cotidiano do Maternal II desencadeou um processo formativo bastante significativo. Iniciados no dia 8.6.2006 e mantidos até o final daquele ano, os encontros para planejar suscitaram a interlocução entre a teoria e a prática a partir de lugares diferentes dos saberes gerados pelas discussões nos HTPC, pois, ao selecionar e registrar *o que* seria realizado com as crianças, selecionavam-se também *como* e *onde* seria realizado o que planejávamos.

Ainda assim, o planejamento desdobrou-se em muitos significados no contexto dessa experiência de formação, pois se consolidou como um direito assegurado pela creche e, ao longo do processo, transformou-se na possibilidade de construção de uma prática integrada. Como decorrência do planejamento, surgiu o hábito da leitura, pois as educadoras ansiavam por conhecer algumas práticas já realizadas, como um meio de visualizar experiências que adotam os fundamentos que subsidiavam nossas discussões e reflexões. Vale ressaltar,

com isso, que o caminho percorrido durante o processo de formação levou ao destaque de dois eixos integrados: saberes dos adultos e crianças; cuidado e educação. A partir desses eixos, buscou-se propiciar experiências significativas, por meio das situações nomeadas como "atividades" e das nomeadas como "brincadeiras livres". Para se configurarem em experiências significativas, *nossas* escolhas buscavam sempre uma continuidade e profundidade. Nesse sentido, partindo de interesses demonstrados pelas crianças, ocorreu a organização dos campos de experiência pelo tema *bichos que vivem na água*, gerando, em seguida, o segundo tema, *bichos que vivem na terra*.

Assim, o dia a dia do Maternal II girou em torno desses dois temas desde o primeiro dia de planejamento até o último dia do ano letivo de 2006. Buscou-se sempre a intencionalidade e o aprofundamento do que era proposto, sem haver, no entanto, objetivos pontuais que almejávamos alcançar rigidamente.

A trajetória percorrida durante o ano trouxe embates de diversas naturezas e um deles decorreu das divergências entre as educadoras com relação à construção de suas práticas. Ao se desenrolar o processo de formação, efetivado pela soma dos diversos momentos – o planejamento semanal, os HTPC, as conversas informais e a constante intervenção ocasionada pelas atitudes dos quatro agentes (pesquisadora e as três educadoras) – cada educadora construiu, constante e dinamicamente, seu significado para a prática pedagógica com as crianças do Maternal II. Da formação emergiu um cenário composto por inconsistências e instabilidades, o qual possibilitou um fazer e refazer constante das educadoras. Ocorreram fatos pontuais que estimularam uma maior consciência das educadoras em relação às suas demandas formativas. Depois da reivindicação de terem um momento semanal de planejamento mesmo quando a orientadora pedagógica da creche não pudesse participar, veio a decisão de mantê-lo, também sem a presença da pesquisadora, nos dias em que não podia comparecer.

Os discursos e as práticas das educadoras anunciavam como estavam transitando entre os dois modos de pedagogia – da transmissão e da participação. Ressalta-se, com isso, que o trabalho de maneira alguma se deu de modo linear, pelo contrário, foi perpassado

por muitas tensões e contradições, idas e vindas, ditos e contraditos, pois, afinal, para uma prática emancipatória o confronto de princípios, ideias e valores está sempre presentes. Nesse processo de formação, a articulação de dimensões pessoais e profissionais atuou intensamente.

A partir do breve relato de como se construiu a proposta de *pesquisar-intervir* em uma instituição pública de educação infantil a fim de propor, vivenciar e analisar um processo participativo de formação em serviço, interessa discutir por que optamos por realizar a coleta de materiais utilizando três procedimentos distintos: a observação participante, o registro e a análise – carta e entrevistas coletivas.

O primeiro deles foi a observação participante, procedimento que nos acompanhou durante todo o trajeto de inserção no campo e cuja escolha considerou alguns pressupostos, principalmente uma questão em particular.

> O que cada pessoa seleciona para "ver" depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros. Do mesmo modo, as observações que cada um de nós faz na nossa vivência diária são muito influenciadas pela nossa história pessoal, o que nos leva a privilegiar certos aspectos da realidade e negligenciar outros. Como então confiar na observação como um método científico? (Ludke & André, 1986, p.25)

Ao finalizar o ano e, concomitantemente, o processo de formação em serviço, foram utilizados mais dois procedimentos, o registro e a análise – carta e entrevistas coletivas –, que se diferenciaram do anterior por perspectivar resgatar a óptica das educadoras, tanto por meio de suas palavras escritas como de suas vozes.

As três educadoras foram solicitadas a escrever uma carta narrando o processo. Infelizmente, a abrangência de detalhes não ocorreu; as cartas foram escritas de modo conciso e, por essa razão, esse instrumento de análise foi pouco utilizado como material para categorização e análise dos dados.

As entrevistas coletivas, todavia, que foram realizadas em dois encontros totalizando cinco horas[14] de conversa com as três educadoras participantes, expressaram o sentido da problemática deste estudo, a de analisar o processo experenciado de formação em serviço. Ainda que não tenham sido tratadas como algo separado dos demais procedimentos adotados, elas captaram de modo particular como as educadoras sentiram a experiência. Esses encontros significaram efetivamente o fechamento do processo e propiciaram uma longa reflexão coletiva acerca dos múltiplos aspectos evidenciados em seu transcurso. Os eixos que geraram as entrevistas foram definidos previamente a partir da análise dos registros contidos no diário de campo e nas fotografias. Contudo, aliadas às características de uma pesquisa qualitativa, as entrevistas não possuem uma estrutura rígida e, por isso, esses eixos desdobraram-se e sofreram algumas alterações de acordo com a exigência que o caminho percorrido apresentava naquele momento metodológico. Afinal, os métodos que adotamos "envolvem, sim, técnicas que devem estar sintonizadas com aquilo que se propõe; mas, além disso, dizem respeito a fundamentos e processos, nos quais se apoia a reflexão" (Oliveira, 1998, p.21).

Análises suscitadas a partir do estudo

Ao retomar os objetivos formulados para a investigação, torna-se perceptível o quanto a proposta inicial de *pesquisar-intervir* em uma creche pública produziu novas e diversas questões.

A partir dessa experiência, pudemos testemunhar um cenário deflagrador da transição de paradigmas que vem ocorrendo, nas últimas décadas, no campo educacional. No grupamento da creche estudada, acompanhamos o conflito existente entre as concepções defendidas pelas diferentes correntes teóricas e pelos diferentes *modos de fazer*; dois diferentes paradigmas conviveram – o da trans-

14 Utilizamos um gravador com a permissão das educadoras.

missão e o da participação – e nessa convivência, foi possível observar muitas tensões e contradições. Pode-se asseverar, com isso, que esses conflitos são representantes da conjuntura atual da educação infantil, pois, ao mesmo tempo em que há a predominância da *naturalização* de concepções produzidas histórica e socialmente, avançam também as conquistas *legais* e científicas do campo.

Ressaltou-se, então, que o conflito presente na educação não é somente o do frequente hiato entre a teoria e a prática, mas é, sobretudo, o do *espaço ambíguo,* proporcionado pelo *movimento triangular.*[15] Esse movimento evidencia-se no cotidiano educativo a partir das relações estabelecidas entre crenças, valores, teorias e práticas daqueles que atuam nas instituições educativas.

Por outro lado, evidenciou-se, no transcorrer do processo de formação, uma significativa (re)significação das práticas e dos discursos produzidos pelas educadoras. Embora esse (re)significar não fosse o foco do trabalho, anunciou-se, com isso, a emergência em assegurar esse espaço no âmbito das instituições de Educação Infantil.

Com a experiência, percebemos que há alguns aspectos fundamentais constituintes de uma formação em serviço que busca a transformação e a emancipação das educadoras. São eles: relação dialógica entre todos os participantes; consideração da cultura institucional e reflexão constante e crítica sobre ela; construção e reconstrução coletiva e contextualizada das concepções acerca de criança, profissional e instituição de Educação Infantil; disponibilidade de espaços de discussão, reflexão e planejamento; tematização das práticas – reflexão sobre e na ação; observação e garantia de respeito aos interesses e à participação de todos – crianças e adultos – no processo educativo; atenção aos conflitos, que podem ser geradores de (re)significação e transformação; articulação de saberes, fazeres, crenças e valores em um processo contínuo e integrado.

Um ano é realmente um tempo muito curto para o aprofundamento das problemáticas surgidas na área de Educação Infantil, en-

---

15 Esses termos destacados em itálico foram cunhados por Oliveira-Formosinho (2007).

tretanto, ao realizar essa *pesquisa-intervenção*, notamos que as profissionais que estão em exercício na creche muitas vezes necessitam de uma proposta formativa contínua que garanta um espaço para construir práticas reflexivas, apreender e reconstruir teorias, em um movimento articulado e ininterrupto.

Analogamente às crianças, que requerem um olhar e uma escuta cautelosa, as profissionais que atuam com as crianças pequenas precisam também ser ouvidas e, para isso, é necessário estarmos abertos e atentos às suas histórias, pois somente a partir desses princípios é que nasce uma proposta preocupada em articular saberes e experiências.

Entende-se, então, que o direito à formação das profissionais de Educação Infantil não é um fim em si mesmo, está intrinsecamente relacionado à garantia do direito das crianças a um espaço coletivo de socialização que atenda aos parâmetros de qualidade apropriados à faixa etária em discussão. Assim sendo, esses dois grupos de direitos devem dialogar constantemente na busca da consolidação do paradigma por uma pedagogia da participação.

Considerações finais

Apesar de apresentar as considerações finais apreendidas durante o percurso investigativo, não as vemos como algo que termina aqui, pois cremos que este ensaio de pesquisa gerará outras questões e constatações, permitindo assim que o conhecimento propague-se como uma espiral, de modo complexo e infinito.

Sabemos que ainda são muitos os desafios a serem trilhados, já que muitas vezes os avanços *legais* não se efetivam, os avanços científicos não se configuram em transformação de práticas e do interior dos contextos educativos infantis continuam a emergir práticas engendradas por modos de fazer naturalizados.

Por isso, nesse momento, é essencial propiciar o diálogo entre os avanços *legais* e científicos e as concepções que sofreram um processo de *naturalização*, pois se sabe que a história percorrida pelas ins-

tituições de Educação Infantil brasileiras está sendo desenhada gradativa e assimetricamente; e isso contribui significativamente para os avanços e retrocessos que convivem e colidem-se, de maneira dialética, favorecendo um contexto propício à transformação.

Referências

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, p.167-84, jul. 2001.

BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*. Brasília, 1988.

______. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.9394. Brasília, 1996.

______. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

______. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2006b.

BOGDAN, R. E.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação & Sociedade*, ano XX, n.68, dez. 1999.

______.; MACHADO, M. L. A. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2006.

______.; ROSEMBERG, F. SEF/Coedi Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, MEC/SEF/DPE/Coedi, 1997.

EDWARDS, C. et al. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERNANDES, J. G.; YAZLLE, E. G. *O trabalho do educador de creche tal como é compreendido pelos seus formadores*. Relatório Final de Projeto de Iniciação Científica, PIBIC/CNPq/Unesp – Assis, jul. 2002.

FREITAS, M. T. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n.116, p.21-39, jul. 2002.

FORMOSINHO-OLIVEIRA, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: FORMOSINHO-OLIVEIRA, J. et al. *Pedagogia(s) da infância*: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, T. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, A. (Org.) *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S. (Org.) *A política do Pré-Escolar no Brasil*: a arte do disfarce. 8.ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2006.

KUHLMANN JUNIOR, M. *Infância e educação infantil*: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: MERISSE, A. et al. *Lugares da infância*. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

OLIVEIRA, P. de S. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: ______. (Org.) *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: Hucitec; Unesp,1998.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico. In: ZAGO. N. et al. (Orgs.) *Itinerários de pesquisa* – Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

6
Formação docente em cursos de Pedagogia: reflexões sobre o ensino de Geometria nesse espaço de formação

Ana Elisa Cronéis Zambon
Maria Raquel Miotto Morelatti

Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNCP), instituídas pela Resolução CNE/CP n.1/2006 (Brasil, 2006), atribuem ao curso de licenciatura em Pedagogia a formação de professores para atuarem na Educação Infantil, nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, curso normal, e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como na formação do "especialista" em educação, profissional preparado para atuar em áreas que exijam conhecimentos pedagógicos. Em decorrência, seja em universidades, centros universitários, faculdades (integradas/isoladas) ou institutos superiores de educação, os cursos de Pedagogia têm, hoje, como um de seus eixos a formação de professores.

Nesse sentido, é necessário que as grades curriculares desse espaço de formação sejam elaboradas com equilíbrio entre o ensino de disciplinas clássicas, como Filosofia, Psicologia, Sociologia e História da Educação, por exemplo, e as disciplinas do conhecimento das áreas específicas, como Matemática e Língua Portuguesa. Entretanto, como anunciam Gatti & Nunes (2008), a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica nos cursos de Pedagogia no Brasil é de apenas 30%, dentre as quais

20,5% são reservadas a didática, metodologia e práticas de ensino (o "como ensinar") e apenas 7,5% para tratar dos conteúdos do currículo da educação básica (o "o que" ensinar).

Referindo-se especificamente à formação de professores dos anos iniciais, Curi (2005) afirma que parece haver uma concepção dominante nos cursos de Pedagogia de que o professor desse nível de escolaridade não precisa "saber" matemática, basta saber como ensiná-la. Fica evidente que os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministrados em sala de aula não são prioritários nesses espaços de formação inicial de professores dos anos iniciais, seja em instituições públicas ou privadas. Curi (idem) ainda ressalta que essa falta de ênfase nos conteúdos é histórica.

Analisando separadamente as grades curriculares dos cursos de Pedagogia por áreas do conhecimento, Gatti & Nunes (2008) indicam que Língua Portuguesa e Matemática são os focos principais, fato comum, uma vez que essas duas áreas são consideradas como base para as demais em qualquer nível da educação básica. Não podemos deixar de ressaltar ainda que Língua Portuguesa e Matemática são também focos principais dos concursos de admissão para atuação docente e, sobretudo, itens exclusivos das avaliações externas promovidas pelos governos dos estados. Esses apontamentos nos levam, então, a questionar se ao menos essas duas áreas de conhecimento são desenvolvidas de maneira satisfatória junto aos futuros professores no espaço de formação inicial.

Considerando que a Matemática é composta por três áreas específicas, Aritmética, Álgebra e Geometria, e ainda pela interligação destas, podemos inferir que o professor egresso do curso de Pedagogia deve conter, entre suas aptidões, conhecimentos necessários para o ensino da Geometria. Ou seja, podemos considerar que o conhecimento dos conceitos geométricos é um dos saberes necessários para a atuação docente nos anos iniciais.

Nas últimas décadas, no entanto, observamos momentos distintos da Geometria na educação brasileira: no fim da década de 1950 e início de 1960, houve um período de abandono do ensino de Geometria na escola básica, advindo, sobretudo, de um movimento moder-

nista (denominado "Movimento da Matemática Moderna"); a partir do final da década de 1970 e início de 1980, ensaiou-se uma tentativa de seu resgate, por meio de propostas curriculares e de pesquisas acadêmicas na área de educação matemática, as quais representaram avanços no que se refere à importância dada ao ensino de Geometria. Entretanto, um problema que vai além do resgate da Geometria pelas políticas educacionais, e que, segundo Nacarato & Passos (2003), até mesmo antecede o movimento modernista, nos inquieta: será que os professores estão preparados para o desenvolvimento de conteúdos da Geometria, de forma significativa, junto aos seus alunos?

Nesse mesmo viés, direcionando nossas indagações à formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda questionamos: será que a formação desses professores em cursos de Pedagogia ocorre de modo a superar suas defasagens conceituais em Geometria? Será que o tempo dedicado aos conteúdos da Matemática dentro do curso de Pedagogia é suficiente para, possivelmente, superar as defasagens históricas do ensino da Geometria?

Como suporte para discutir tais questionamentos, apresentaremos neste artigo resultados de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida junto ao programa de pós-graduação em Educação da FCT/Unesp, cujo objetivo foi investigar como a Geometria se faz presente em cursos de Pedagogia da Região Administrativa de Presidente Prudente (SP). A metodologia da pesquisa compreendeu três momentos: análise das grades curriculares dos cursos de Pedagogia da região delimitada; análise dos planos de ensino das disciplinas relacionadas ao ensino de Matemática presentes nessas grades curriculares; acompanhamento e análise do desenvolvimento dos conceitos geométricos junto aos futuros professores. Essa última etapa foi desenvolvida por meio da observação *in loco* das disciplinas relacionadas ao ensino de Matemática nos anos iniciais em duas Instituições de Educação Superior (IES), ambas observadas no segundo semestre do ano de 2009.

Especificamente, a pesquisa investigou, em cada um das instituições selecionadas, que conteúdos da Geometria foram trabalhados, quais foram as indicações de "como" esses conteúdos devem

ser abordados junto aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como efetivamente eles foram trabalhados com os futuros professores.

Como aporte teórico das reflexões sobre formação de professores, pautamo-nos pelas ideias de Shulman (1986), que, buscando romper com a dicotomia entre "o que" e o "como" ensinar, e recuperar a valorização do saber do professor sobre aquilo que constitui o conteúdo do ensino e da aprendizagem, propôs um modelo para a pesquisa sobre o ensino, apresentando três categorias de conhecimento que orientam a formação teórica docente: conhecimento do conteúdo da disciplina (*subject matter content knowledge*), conhecimento pedagógico do conteúdo (*pedagogical content knowledge*) e conhecimento curricular (*curricular knowledge*). Tendo como base esses três saberes, que devem ser adquiridos, sobretudo, e não exclusivamente, antes da prática, a particularidade de Shulman reside no interesse em investigar o conhecimento que os professores têm dos conteúdos e o modo como os transformam para o ensino.

Como fundamento para análises direcionadas ao ensino de geometria, tomamos como norte a ideia de autores que discutem especificamente o desenvolvimento do pensamento geométrico. Parzysz (2006) e Van Hiele (apud Crowley, 2004), por exemplo, estabelecem níveis hierárquicos para esse desenvolvimento, propondo que a maturidade geométrica perpassa, inicialmente, por etapas da chamada geometria não axiomática e, depois, atinge níveis mais abstratos que compõem o campo da geometria axiomática. Já Pais (1996) apresenta-nos a ideia de que o desenvolvimento do conhecimento geométrico é uma trajetória que transcorre entre o experimental e o conceitual, da utilização de recursos de natureza particular e concreta para os aspectos de generalização e abstração.

Apesar de distinguirem no estabelecimento rigoroso, ou não, de níveis para o desenvolvimento do pensamento geométrico, os três autores indicam como ponto comum para a elaboração do conhecimento geométrico que sua estruturação parte da realidade para chegar à abstração. E é, também, a partir dessa ideia que orientaremos nossas análises posteriores.

A Geometria em cursos de Pedagogia da região de Presidente Prudente

Como já mencionado anteriormente, teremos como norte para reflexões os dados obtidos a partir de uma pesquisa de mestrado, classificada como um estudo qualitativo, de natureza analítico-descritiva, junto a cursos de Pedagogia da região de Presidente Prudente. Especificamente, a região delimitada para investigação foi a Região Administrativa de Presidente Prudente, 10ª Região Administrativa do Estado de São Paulo, composta por 53 municípios, em nove dos quais identificamos 11 IES que oferecem o curso de Pedagogia.

Em seguida, analisamos a grade curricular de cada um desses cursos, identificamos as disciplinas direcionadas ao ensino de Matemática nos anos inciais do Ensino Fundamental e analisamos os planos de ensino de cada uma delas, tendo como objetivo atinar indícios sobre a presença do ensino de Geometria. A partir dessas análises, selecionamos duas instituições, denominadas *Instituição A* e *Instituição B*, para acompanhamento e observação, *in loco*, do processo de ensino e aprendizagem de conteúdos de Geometria junto aos futuros porfessores. A escolha das instituições se deu mediante os seguintes critérios: menção ao ensino de Geometria no plano da disciplina direcionada ao ensino de Matemática nos anos iniciais; disponibilidade das instituições em colaborar com a pesquisa; e representatividade das instituições na região delimitada.

A primeira instituição selecionada, *Instituição A*, é a única universidade pública estadual presente na região, localizada no município de Presidente Prudente (SP). As disciplinas direcionadas ao ensino de Matemática que compõem a grade curricular de seu curso de Pedagogia são denominadas "Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática I e II", ambas semestrais, com carga horária de 75 horas e trinta horas respectivamente. Na prática, essas disciplinas foram oferecidas como uma única disciplina semestral, com 105 horas, responsável por oferecer formação matemática para Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A professora responsável por essas disciplinas, à qual faremos referência por *Professora A*, é licenciada em Matemática, mestre em Educação (1995-1998) pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/Unesp) e atualmente cursa o doutorado em Educação pela Faculdade de Educação (FE) da USP, com pesquisa direcionada à formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem vasta experiência como professora das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e há dez anos atua no Ensino Superior, sendo oito na *Instituição A*.

O curso de Pedagogia da *Instituição A* é oferecido em dois períodos, vespertino e noturno, com duração de quatro anos, e as disciplinas do ensino de Matemática são oferecidas no último ano. Tivemos como participantes de nossa pesquisa os alunos do período vespertino, cujo perfil atende, de modo geral, as seguintes características: são 100% do sexo feminino; jovens entre vinte e 24 anos; dedicam-se exclusivamente à graduação; são engajadas em projetos de pesquisa; não possuem experiência profissional com a docência; consideram ter uma relação boa com a Matemática; têm dificuldades com Matemática; e optaram pelo curso de Pedagogia pelo desejo de serem professoras.[16]

A segunda instituição selecionada, *Instituição B*, localizada no município de Junqueirópolis (SP), é um Instituto Superior de Educação (ISE), de caráter privado, que oferece o curso de Pedagogia apenas no período noturno, com duração de sete termos, e pertencente à rede de ensino de maior predominância na região delimitada.[17] A disciplina direcionada ao ensino de Matemática nos anos ini-

16 Os dados referentes ao perfil dos alunos das *Instituições A* e *B* foram obtidos a partir de um questionário composto por questões abertas e fechadas. Os dados referentes ao perfil das *Professoras A* e *B* foram obtidos a partir de uma entrevista semiestruturada.

17 Dentre as 11 IES identificadas na região, três pertencem a uma mesma rede de ensino, sendo uma delas a *Instituição B*. Essas três instituições apresentam a mesma grade curricular para o curso de Pedagogia e planos de ensino semelhantes, fatores que evidenciam critério de representatividade da *Instituição B* na região.

ciais que compõe a grade curricular do curso de Pedagogia é denominada "Matemática no Ensino Fundamental", é semestral, com carga horária de sessenta horas, e oferecida no 6º termo. A professora responsável por essa disciplina (*Professora B*) é licenciada em Matemática e Pedagogia e especialista em Arte e Educação pelo programa de pós-graduação, *lato sensu*, da FCT/Unesp. No que se refere à experiência profissional, a *Professora B* atuou durante 28 anos nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em escolas públicas e privadas, e atua no Ensino Superior há três anos, nessa mesma instituição, com a qual possui vínculo contratual. É também diretora de uma escola municipal, que atende alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na cidade de Junqueirópolis.

Os alunos da *Instituição B*, regularmente matriculados na referida disciplina, atendem às seguintes características: heterogeneidade em relação à idade (faixa etária predominante entre vinte e 24 anos e superior a quarenta); trabalham; possuem pouca experiência com a atividade docente; consideram ter uma relação boa ou regular com a Matemática; têm dificuldades e/ou não gostam da Matemática; e optaram pelo curso de Pedagogia pelo desejo de serem professores ou apenas para concluir um curso superior.

Os dois cursos de Pedagogia investigados, portanto, estão inseridos em contextos bastante distintos e são divergentes, sobretudo, no que se refere ao perfil dos alunos e das professoras formadoras. Divergências também foram constatadas no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem de conteúdos da Geometria junto aos futuros professores. As observações foram realizadas de forma assídua no decorrer das disciplinas, mesmo quando a Geometria não foi foco central das aulas. Em consequência, registramos também os momentos em que os conceitos geométricos foram abordados de forma indireta ou implícita, e percebemos como é, de maneira geral, o trabalho desenvolvido pelas professoras junto aos futuros professores dentro desses espaços de formação inicial.

O Quadro 1 apresenta sinteticamente os dados obtidos em cada uma das instituições, de acordo com os três principais questiona-

mentos que nortearam nossas investigações e compuseram nossas categorias de análise. Buscamos identificar quanto o trabalho desenvolvido em cada uma das instituições se aproxima de aspectos que consideramos necessários para uma "boa" formação inicial de professores dos anos iniciais no que se refere ao ensino de geometria, tendo como norte os dois primeiros conhecimentos apontados por Shulman (1986): *conhecimento do conteúdo* e *conhecimento pedagógico do conteúdo*.

Os dados apresentados no primeiro critério da tabela evidenciam que na *Instituição A* foram abordados diversos conteúdos de Geometria (classificação de figuras; sólidos geométricos; planificações; polígonos; simetria). Foi possível identificar, no processo de formação dessa instituição, aspectos que caracterizam primordialmente o *conhecimento do conteúdo* da geometria, ou seja, a abordagem dos conteúdos em si. Já na *Instituição B*, o trabalho com conteúdos ficou restrito à introdução da caracterização visual de figuras e, de modo geral, tratou apenas de aspectos pautados no "como" ensinar conteúdos de Geometria, que não efetivamente caracterizam o *conhecimento pedagógico do conteúdo* apresentado por Shulman (idem), uma vez que ele é proposto pelo autor como uma articulação indissociável entre o conteúdo e o modo de ensiná-lo.

Em ambas as instituições foram abordados conteúdos direcionados estritamente a "formas", em detrimento do trabalho com localização no espaço, por exemplo.

As descrições do quadro também evidenciam descompassos entre as orientações oferecidas pelas professoras formadoras e suas próprias ações no processo de formação junto aos futuros professores. Ao mesmo tempo que a *Professora A* considera de suma importância proporcionar atividades que possibilitem a construção dos conceitos (2º critério), ela oferece aos futuros professores atividades que possibilitaram apenas reflexões sobre alguns conceitos (3º critério), por exemplo. Já a *Professora B* ressaltou inúmeras vezes a importância de iniciar o trabalho com a Geometria a partir do espaço (2º critério), e na sua disciplina trabalhou apenas conteúdos da geometria restritos a aspectos intuitivos da geometria plana.

Quadro 1 – Análises das Instituições A e B de acordo com as categorias adotadas como critério de análise dos dados obtidos a partir da observação.

Critérios de análise	*Instituição A*	*Instituição B*
• Que conteúdos da Geometria foram trabalhados junto aos futuros professores?	Classificação de figuras geométricas; sólidos geométricos; planificações; polígonos; simetria; (ênfase nas "formas").	Caracterização visual de figuras planas.
• Quais foram as indicações e orientações de "como" os conteúdos de Geometria devem ser abordados junto aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental?	A Geometria deve ser iniciada do espaço para o plano; deve ser proporcionada ao aluno a possibilidade de construção dos conceitos.	Explorar a oralidade e a manipulação dos objetos; trabalhar primeiro o espaço, depois o plano.
• Como os conteúdos de Geometria foram abordados junto aos futuros professores?	Preocupação com a compreensão dos conceitos que compõem os conteúdos; sequência de conteúdos iniciada a partir do espaço; busca pela identificação dos conhecimentos prévios; atividades desenvolvidas no nível descritivo (formas identificadas a partir de suas propriedades); proposta de atividades que fizeram as alunas refletirem sobre os conceitos; escassez de modelos de atividades especificamente para os anos iniciais.	Não houve uma sequência prévia para o desenvolvimento de conteúdos da Geometria, iniciado e finalizado na caracterização de figuras planas; atividades desenvolvidas no nível visual (caracterização de figuras apenas por aspectos visuais); ênfase no "como ensinar" os conteúdos.

Mais especificamente, podemos dizer que a *Professora A*, na tentativa de abordar maior quantidade de conteúdos, deixou de lado aspectos e modelos pedagógico-didáticos que auxiliassem as futuras professoras na compreensão das possibilidades de trabalhar esses conteúdos junto a alunos dos anos iniciais. Já a *Professora B*, com exclusiva preocupação no "como ensinar", deixou de lado a abordagem dos conteúdos em si, tornando superficiais as compreensões das futuras professoras, uma vez que, como afirmam Wilson et al. (1987), sem o conhecimento sobre o conteúdo não é possível criar possibilidades de sua representação.

Analisando especificamente quais foram as possibilidades de desenvolvimento do pensamento geométrico dos futuros professores, ou seja, quanto o processo de ensino e aprendizagem no espaço de formação inicial ofereceu aos alunos atributos para a mediação da trajetória do conhecimento geométrico de alunos dos anos iniciais, observamos que as atividades propostas pela *Professora A* atingiram características mais próximas da geometria "abstrata". O terceiro critério apresentado na tabela evidencia que, enquanto na *Instituição B* as atividades propostas restringiram-se ao nível visual, as atividades propostas na *Instituição A* atingiram o nível descritivo, ou seja, quando as formas são identificadas por suas propriedades (Parzysz, 2006).

Para mediar a trajetória do desenvolvimento do conhecimento geométrico de alunos dos anos iniciais, os futuros professores, contudo, devem estar, minimante, no nível de conhecimento desejável para essa etapa escolar. Nesse nível, as atividades devem envolver aspectos que prenunciam a geometria axiomática – formalização dos conceitos com maior rigor. Como afirma Crowley (1994), as atividades geométricas propostas pelos professores não devem reduzir o nível do conteúdo geométrico, mas sempre que possível preparar o terreno para aprendizagens posteriores.

Não tivemos como intenção de pesquisa realizar uma análise comparativa entre as instituições investigadas, porém, incontestavelmente, ela se fez presente de forma inerente na leitura geral de nosso estudo, uma vez que as duas realidades observadas nos apresentam questionamentos que as integram: se as características tão divergen-

tes observadas nas *Instituições A e B* não atendem, separadamente, ao que consideramos como desejável para um curso de formação inicial de professores dos anos iniciais, no que se refere ao ensino de Geometria, qual seria, então, o trabalho com os conceitos geométricos que atenderia as expectativas dos saberes possíveis de serem adquiridos nesse espaço de formação? Será que a junção das realidades observadas se aproximaria mais de uma realidade desejável?

Considerações finais

Analisando o histórico do processo de formação de professores no Brasil nos dois últimos séculos, Saviani (2009) destaca um quadro de descontinuidades e a precariedade das políticas formativas, alertando que elas não alcançaram o estabelecimento de um padrão minimamente consistente de preparação docente ante problemas da educação brasileira. O autor ainda apresenta dois modelos contrapostos de formação de professores. Para o primeiro, denominado *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos,* a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar, considerando que a formação pedagógico-didática é decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente. Já o segundo, denominado *modelo pedagógico-didático*, contrapondo-se ao anterior, considera que a formação propriamente dita "só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático" (Saviani, 2009, p.149).

Por meio de nossas investigações, pudemos vivenciar aspectos predominantes de cada um dos modelos apontados pelo autor nas instituições que tomamos como campo de pesquisa. De modo geral, no que se refere aos conhecimentos da Geometria, foram predominantes na *Instituição A,* implícita ou explicitamente, aspectos que caracterizam o modelo dos conteúdos. Já na *Instituição B*, a prevalência foi de aspectos que se aproximam de caracterizações do modelo pedagógico-didático. De outro modo, podemos dizer que, se-

guindo a tendência da maioria dos cursos de Pedagogia no Brasil (Curi, 2005), a *Instituição B* apresentou aspectos estritamente relacionados ao "como ensinar" conteúdos da Geometria. Já a *Instituição A*, superando uma das principais críticas aos cursos de Pedagogia nos últimos anos, enfatiza aspectos que privilegiam o trabalho com conteúdos da Geometria.

O desenvolvimento de nossa pesquisa revelou, assim, também dois modelos contrapostos de formação que evidenciam e reforçam um grande dilema apresentado por Saviani (2009): os espaços de formação docente devem priorizar os conteúdos ou os aspectos didático-pedagógicos? Obviamente, ambos os caminhos são igualmente difíceis e acarretam problemas.

Como afirmam Tardif & Lessar (2005, p.289), "ensinar é, necessariamente, assumir contradições, tensões, dilemas sem solução lógica [...]. É fazer escolhas cotidianas que geram consequências e têm custos, às vezes imprevisíveis, às vezes contrários às intenções iniciais". No caso dos cursos de formação inicial de professores, alguns fatores fazem com que essas escolhas sejam mais veementes.

No curso de Pedagogia, como já mencionado no início deste texto, um dos principais fatores é a reduzida carga horária das disciplinas e a amplitude/diversidade de formações atribuídas a esse curso. Fica evidente que a presença de disciplinas voltadas à educação matemática, com uma carga horária compatível, seja um dos caminhos para superar as dificuldades e possíveis equívocos inerentes a escolhas realizadas no processo de ensino e aprendizagem de conceitos geométricos nos espaços de formação inicial de professores dos anos iniciais, os cursos de Pedagogia.

À espera de mudanças, cabe aos professores formadores dosarem suas orientações, fazendo que em um curto intervalo de tempo seja possível proporcionar aos futuros professores possibilidades e caminhos que os levem a compreender conhecimentos básicos para suas futuras ações docentes. E um ponto importante para o cumprimento desse objetivo é buscar desenvolver um trabalho que não aborde isoladamente aspectos que são indissociáveis, como o *conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo* (Shulman, 1986).

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP, n.1. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura. Brasília, 15 maio 2006.

CROWLEY, M. L. O modelo Van Hiele de desenvolvimento do pensamento geométrico. In: LINDQUIST, M. M.; SHULTE, A. P. (Orgs.) *Aprendendo e ensinando Geometria*. São Paulo: Atual, 1994, p.1-20.

CURI, E. *A matemática e os professores dos anos iniciais*. São Paulo: Musa Editora, 2005.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Coords.) Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. Relatório final: Pedagogia. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, out. 2008. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0216/aberto/bernardete1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2008.

NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B. *A Geometria nas séries iniciais*: uma análise sob a perspectiva da prática pedagógica e da formação de professores. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

PAIS, L. C. Intuição, experiência e teoria geométrica. *Revista Zetetiké*, Campinas, n.6, p.65-74, 1996.

PARZYSZ, B. A geometria no ensino secundário e na formação de professores para séries iniciais: do que se trata? Trad. Cileda de Queiroz Coutinho Silva. *Quaderni di Ricerca in Didattica*, n.17, 2006.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, p.143-54, 2009.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v.15, n.2, p.4-14, 1986.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *Trabalho docente*. Petrópolis: Vozes, 2005.

WILSON, S. M. et al. '150 different ways' of 1987 knowing: representation of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (Ed.) *Exploring Teacher's Thinking*. London: Cassel Educational Limited, 1987, p.104-24.

7
Formação para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação em cursos de licenciatura

Rosemara Perpétua Lopes
Monica Fürkotter

A tecnologia é criação humana que surge e se modifica com o passar das décadas. Embora signifique sempre algo novo no imaginário social, historicamente auxilia o homem na realização de atividades cotidianas comuns. Na década de 1980, surgiram as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), também denominadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), por englobarem "tecnologias digitais de informática e redes de troca de dados" (Alonso, 2002).

O novo contexto engendrado por essas tecnologias tem reflexos na educação. Recai sobre a escola a responsabilidade de formar o cidadão que não seja um "sobrante desconectado", nas palavras de Kuenzer (2001). Nesse novo cenário, ainda que os professores sejam os mesmos e mantenham suas "velhas" práticas, os alunos "estão em outra" e esperam uma relação diferente com a escola (Belloni, 2002).

A simples presença do computador na escola não é, entretanto, garantia de qualidade e modernização, conforme salienta Barreto (2002). Não basta simplesmente incluir a máquina e seus recursos em um contexto que privilegia a instrução e não a construção do conhecimento pelo aluno. É necessário privilegiar esta última, utilizando o computador como ferramenta, uso "que provoca maiores e

mais profundas mudanças no processo de ensino vigente" (Valente, 1993, p.21).

Conforme observa Kenski (2003), cabe ao professor decidir a que tipo de ensino orientar seus esforços: *ensino mediado por velhas tecnologias*, do tipo "da lousa ao livro didático", sem abordagem ou utilização das TDIC; *ensino democrático e crítico*, sem o uso de recursos digitais, porém com debate, reflexão e análise sobre eles; *ensino tecnologicamente competente*, orientado para adoção e consumo acrítico das tecnologias; *ensino com uma visão tecnologicamente crítica e aberta*, no qual professores e alunos são capazes de utilizar recursos tecnológicos, posicionando-se criticamente sobre estes.

Para tanto, é preciso formar o professor para o uso das TDIC, como preveem a legislação e a literatura educacional. Da legislação educacional, destacam-se o Parecer 9/2001, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena, e a Resolução CNE/CP 1/2002, que o institui. Esta última, em seu Artigo 2°, Inciso VI, aponta o "uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores" como uma das "formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente" (Brasil, 2002b, p.1).

Na literatura educacional, estudos sobre a formação do professor no contexto das novas tecnologias emergem no final do século XX. Nos anos seguintes, pesquisas envolvendo computador e internet na formação de professores tornam-se mais frequentes, segundo Santos (2009). Nesses estudos, variam as perspectivas sobre como e para que formar o professor para o uso dessas tecnologias.

Partimos do pressuposto de que a formação para o uso das TDIC deve ocorrer no e pelo trabalho com essas tecnologias, permitindo ao professor enxergá-las como instrumentos que contribuem para uma educação transformadora. Com essa premissa, apresentamos uma pesquisa realizada a partir do seguinte questionamento: os cursos de licenciatura estão formando professores para utilizar as TDIC nas escolas de educação básica?

Em relação a esse questionamento, esclarecemos que a licenciatura é entendida aqui como parte de um processo mais amplo, nos termos de Mizukami et al. (2002), e que as TDIC, tecnologias das quais se destacam o computador e a internet, são focalizadas como ferramentas facilitadoras da construção do conhecimento (Valente, 1993).

Analisando quantitativa e qualitativamente currículos formais dos cursos de licenciatura presenciais das universidades públicas estaduais paulistas, buscamos investigar se a formação do professor que atuará na educação básica contém conhecimentos sobre TDIC e sob qual paradigma pedagógico eles se articulam. A metodologia da pesquisa é detalhada na próxima seção. Na sequência, nos campos "TDIC como objeto de estudo e formação no currículo das licenciaturas das universidades públicas estaduais paulistas" e "TDIC como objeto de estudo e formação no projeto pedagógico das licenciaturas da área de Exatas", apresentamos a análise e os resultados, seguidos de algumas considerações finais.

Ao focalizar a presença e a articulação das TDIC nos currículos dos cursos de licenciatura, consideramos que, na perspectiva da racionalidade técnica, na qual a prática é concebida sob uma ótica instrumental (Pérez Gómez, 1997), a formação do professor para o uso das TDIC compreende a aquisição de conhecimentos de conteúdo específico nos semestres iniciais e sua aplicação em semestres posteriores. Esse paradigma pode ser verificado também no interior da própria disciplina, pelo tipo de conhecimento que oferece e pela forma como é ministrado.

Já do ponto de vista da racionalidade prática, que tem a reflexão como categoria central (Pérez Gómez, 1997), a formação se aproxima mais das situações concretas de ensino-aprendizagem, valorizando conhecimentos prévios e vivências. Nos moldes desse paradigma, o professor é formado em situações práticas, típicas de seu campo de atuação. No currículo dos cursos de formação docente, este paradigma pode ser verificado na estrutura curricular e no interior das disciplinas.

Sobre a metodologia da pesquisa

Ao focalizar cursos de licenciatura, priorizamos, para análise, o currículo formal, sem com isso negar a existência do que a literatura educacional chama de "currículo oculto", presente na dimensão concreta da formação inicial do professor que atuará na educação básica.[18] Adotamos análise documental, considerando, juntamente com Martins (2004), que a escolha da metodologia depende do tipo de problema colocado e dos objetivos da pesquisa.

A investigação foi desenvolvida por método quantitativo e qualitativo. Quantitativo no início, quando analisamos as grades curriculares e os programas de ensino das disciplinas dos 123 cursos de formação docente das três universidades públicas estaduais paulistas, aqui identificadas como Universidade 1 (Uni-1), Universidade 2 (Uni-2) e Universidade 3 (Uni-3). Qualitativo em todo o processo, especialmente após a delimitação do campo de pesquisa, feita com base nos critérios (a) integralidade e terminalidade próprias, (b) formação do professor para a educação básica e (c) disciplinas obrigatórias com ocorrência de TDIC, momento a partir do qual analisamos os projetos pedagógicos de seis cursos da área de Exatas da Uni-1. Esses cursos são: Física (CF),[19] Matemática (CM1 e CM2)[20] e Química (CQ1, CQ2d e CQ2n).[21] Os projetos pedagógicos com-

18 Para saber sobre currículo oculto, conferir Apple (1999).

19 No caso dos cursos de Física (CF), tratam-se de duas licenciaturas previstas em um mesmo projeto pedagógico e oferecidas por uma mesma unidade universitária, porém em períodos distintos (diurno e noturno), o mesmo ocorrendo com os cursos de Matemática (CM1).

20 O CM2 foi analisado pelo plano pedagógico disponibilizado à pesquisadora pela instituição formadora. Foi aceito para análise por conter todos os elementos contemplados em um projeto pedagógico, conforme institui a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, Resolução CNE/CES 3/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática.

21 Os números 1 e 2 indicam, e ao mesmo tempo diferenciam, unidades universitárias, enquanto as letras "d" e "n" correspondem aos períodos "diurno" e "noturno", respectivamente.

pletos obtidos foram analisados inicialmente quanto aos objetivos, depois, quanto ao perfil do egresso, e por fim, quanto à estrutura e organização curricular,[22] sendo o resultado comparado à análise das grades curriculares e programas de ensino.

Os dados da análise quantitativa são do tipo categoriais, "aqueles que apenas podemos colocar em classificações (classes) e verificar sua frequência nas classes" (Gatti, 2004, p.15). No que tange ao aspecto qualitativo da pesquisa, o respaldo vem de Martins (2004), que caracteriza essa abordagem como estudo em amplitude e em profundidade, pelo qual se busca uma explicação válida para um determinado fenômeno, reconhecendo que o resultado é sempre parcial. Com base em Gatti (2001), entendemos que o quantitativo e o qualitativo não se dissociam na pesquisa.

Ao longo da análise, criamos categorias, em conformidade com os atributos dos dados e os objetivos da pesquisa, para agrupar as disciplinas com ocorrência de TDIC. A categoria "disciplinas obrigatórias com ocorrência de TDIC" foi utilizada também como critério na delimitação do campo de pesquisa.

Os dados foram analisados à luz dos pressupostos de Valente (1993, 1999), Kenski (2003), Pérez Gómez (1997) e Shulman (1986), entre outros. Com base nos dois primeiros, analisamos a presença e a articulação pedagógica das tecnologias nos documentos. Valente e Shulman permitiram identificar as disciplinas quanto aos conhecimentos que veiculam. O conceito de base de conhecimentos de Shulman esteve presente na análise do formato da estrutura curricular dos cursos. Em Pérez Gómez, buscamos embasamento para analisar os paradigmas educacionais presentes na tessitura dos projetos. Também as Diretrizes Nacionais Curriculares foram tomadas como referência no processo investigativo.

Para facilitar a visualização, os resultados da análise são apresentados conforme segue.

---

22 A área de Exatas da Uni-1 contempla outros três cursos, além dos seis pesquisados. Os projetos pedagógicos desses cursos não foram analisados porque estavam incompletos.

TDIC como objeto de estudo e formação no currículo das licenciaturas das universidades públicas estaduais paulistas

Os dados apresentados no Quadro 1 foram coletados no período entre 2008 e 2009 e obtidos a partir da análise das grades curriculares, ementas e programas de ensino dos cursos de formação docente das três universidades inicialmente focalizadas.

Quadro 1 – Disciplinas obrigatórias e optativas com TDIC por universidade.

	Disciplinas obrigatórias				Disciplinas optativas			
	Exatas	Humanas	Biológicas	Total	Exatas	Humanas	Biológicas	Total
Uni-1	20	10	02	32	13	21	06	40
Uni-2	01	02	00	03	00	16	01	17
Uni-3	10	19	02	31	07	17	06	30
Total	31	31	04	66	20	54	13	87

Fonte: Grades curriculares, programas de ensino e projetos pedagógicos disponibilizados pelas unidades universitárias.

Verifica-se que o número de disciplinas optativas com ocorrência de TDIC é maior que o número de disciplinas obrigatórias (87 e 66, respectivamente), o que pode ser visto como um provável indício de como as universidades pesquisadas estão lidando com a demanda de formação de professores para o uso das TDIC no âmbito do currículo formal.

Algumas optativas contêm traços da racionalidade prática, outras, da racionalidade técnica (Pérez Gómez, 1997). A disciplina Introdução à Programação de Computadores do CM2, por exemplo, é instrumental ou técnica, uma vez que sua propositura está voltada somente à aprendizagem de linguagem algorítmica. Já a disciplina Ensino de Matemática por Múltiplas Mídias, também do CM2,

busca desenvolver a capacidade crítica do futuro professor para o uso de diferentes mídias como ferramentas didáticas.

A diferença entre o número de disciplinas obrigatórias e o de optativas com ocorrência de TIDC torna-se mais significativa quando se considera que a maioria das disciplinas obrigatórias veicula somente conhecimentos sobre o computador, sem relação com contextos educacionais, o que sugere serem orientadas pela racionalidade técnica (Pérez Gómez, 1997).

Disciplinas optativas não estão garantidas na formação do licenciando, visto que não são oferecidas em todos os anos ou semestres e que o aluno pode escolher qual delas cursar. Além disso, há um número reduzido de optativas que o estudante de graduação deve necessariamente cursar e pode haver uma limitação do número de matrículas nessas disciplinas.

Analisando esse dado sob a óptica da simetria invertida,[23] consideramos que, ao alocar conteúdos sobre TDIC nas disciplinas optativas, a instituição formadora pode, ainda que indiretamente, indicar ao futuro professor o lugar dessas tecnologias em processos de ensino-aprendizagem, dando margem à construção de uma visão equivocada das possibilidades de uso e do papel delas no processo educativo.

Em decorrência, a ausência de uma formação que permita aos licenciandos vivenciar o uso das TDIC e refletir criticamente sobre elas em situações de ensino-aprendizagem e sobre o contexto no qual se realizam pode resultar na adoção de práticas de subutilização dessas tecnologias (Karsenti et al., 2008). Essa possibilidade torna-se mais consistente quando os futuros professores são expostos a práticas de docentes formadores que, segundo Marinho & Lobato (2008), utilizam o computador como "máquina de escrever moderna".

---

23 A simetria invertida é relativa à necessidade de coerência entre o que o estudante faz nos anos de formação e o que dele se espera no campo de atuação. É apontada no Inciso III do Artigo 3° da Resolução CNE/CP 1/2002, e na literatura educacional (Pires, 2002; Gandin & Gandin, 2003; Marinho & Lobato, 2008).

Voltando aos dados do Quadro 1, chama a atenção o reduzido número de disciplinas com ocorrência de TDIC da área de Biológicas. Representam pouco mais de 11,1% do total geral (17 disciplinas, de um total de 153) e aproximadamente 6,1% do total de obrigatórias (quatro disciplinas, de um total de 66).

Do mesmo modo, a Uni-2 se destaca com pouco mais de 4,5% de disciplinas obrigatórias com ocorrência de TDIC (três disciplinas, de um total de 66) e nenhuma disciplina na área de Biológicas. Esse resultado pode estar relacionado ao fato de que aproximadamente 66,7% (16 cursos, de um total de 24) dos cursos de formação de professores da Uni-2 não têm integralidade e terminalidade próprias, sendo a licenciatura orientada por um modelo formativo conhecido como "3+1", típico da racionalidade técnica (Pérez Gómez, 1997).

Por sua vez, a área de Humanas apresenta um número expressivo de disciplinas com ocorrência de TDIC (85 disciplinas, de um total de 153), especialmente nas optativas (54 das 85 disciplinas). Esse dado poderia ser explicado pelo fato de as disciplinas da área educacional serem oferecidas às licenciaturas em geral. Em outras palavras, as optativas da área de humanas, especialmente da educação, são estendidas às licenciaturas das áreas de exatas e biológicas, de modo que uma disciplina da área educacional pode ser encontrada na grade curricular de mais de um curso.

Passando à análise dos programas de ensino das disciplinas, constatamos que as TDIC não figuram como conteúdos curriculares propriamente ditos, entendidos como conhecimentos a serem aprendidos pelos licenciandos (Silva, 2003), exceção feita às disciplinas do tipo Introdução à Computação ou à Informática. Nos programas analisados, as tecnologias se apresentam como: (1) conteúdos computacionais ou de informática (conhecimentos sobre o computador), (2) recurso metodológico declarado pelo professor formador para uso nas aulas da disciplina, (3) conteúdo programático (caso das disciplinas de metodologia, prática ou instrumentação), (4) tema de discussão ou (5) conteúdo desvinculado da área educacional. Dados os limites deste texto, essas categorias não são aqui analisadas, apenas apontadas. Pelo mesmo motivo, na seção seguinte, res-

tringimos a análise dos projetos pedagógicos à discussão de alguns pontos centrais.

TDIC como objeto de estudo e formação no projeto pedagógico das licenciaturas da área de Exatas

O Quadro 2 contém resultados relativos à investigação dos campos objetivo, perfil do egresso, estrutura e organização curricular dos projetos pedagógicos.

No Quadro 3 são listadas as disciplinas que constituem as grades curriculares das licenciaturas dos cursos da área de Exatas da Uni-1 e têm as TDIC como característica, como seus nomes indicam, com exceção feita à didática, do CM2. Os dados visualizados nos quadros 2 e 3 são analisados conjuntamente.

No Quadro 2, verifica-se que as TDIC não estão presentes no campo "objetivos" de nenhum dos cursos e no campo "perfil do egresso" dos projetos dos CF e CQ1. Nesses cursos, a formação do licenciando para o uso das referidas tecnologias fica a cargo das disciplinas optativas visualizadas no Quadro 3. Assim configuradas, a presença e a articulação das TDIC nesses cursos parece limitada quando se trata de formar o futuro professor para o uso dessas tecnologias.

Nesses termos, a análise dos CF e do CQ1 sugere atenção a um aspecto apontado por Marinho & Lobato (2008), relativo às práticas de subutilização das TDIC vivenciadas no interior da instituição formadora e, possivelmente, reproduzidas nas escolas da educação básica. Tais práticas podem estar presentes na metodologia usada pelo professor formador em sala de aula (Gandin & Gandin, 2003) e/ou no uso não pedagógico do computador e da internet pelos licenciandos para a realização de atividades acadêmicas (Gatti & Barretto, 2009). No caso dos cursos focalizados, as práticas de subutilização podem ser a única opção na ausência de uma formação que permita o uso pedagógico das tecnologias.

Quadro 2 – Presença e articulação das TDIC nos projetos pedagógicos pesquisados.

Curso	Tem como objetivo formar para o uso das TDIC?	Inclui capacidade(s) de uso das TDIC no perfil do egresso?	Por quais meios pretende capacitar o egresso ao uso das TDIC?
CQ1	Não	Não	Optativas
CQ2d	Não	Sim	Optativas
[illegible]	[illegible]	Sim	[illegible]
		Não	
		Sim	

Quadro 3 – Disciplinas voltadas à formação do professor em TDIC.

Curso	Disciplina	Obrigatória	Optativa
CF	Introdução à Computação	X	
CF	O Computador e o Vídeo no Ensino de Física		X
CF	Tecnologia de Ensino de Física I		X
CF	Tecnologia de Ensino de Física II		X
CM1	Introdução à Computação	X	

ão: um Debate Cont

ogramação de Comp

mática por Múltipla:

O CQ2d e o CQ2n incluem capacidades de uso das TDIC no perfil do egresso declaradas em seus projetos pedagógicos, conforme observado no Quadro 2. Entretanto, o primeiro pretende que o egresso seja capaz de desenvolver e aplicar novas tecnologias de acordo com as demandas do mercado e ainda utilizar adequadamente mídias diversas para comunicação. Já o segundo delimita como capacidade a utilização adequada de "fontes modernas de consultas eletrônicas". Assim formuladas, suas proposituras parecem encaixar-se no que Kenski (2003) denomina "ensino tecnologicamente competente", orientado para adoção e consumo acrítico das tecnologias.

Os cursos de Matemática CM1 e CM2 delimitam capacidades relativas à formação de seus professores para o uso das TDIC e apresentam os meios de que dispõem para isso. Os CM1 pretendem que o egresso utilize as TDIC no processo de ensino-aprendizagem, avalie *softwares* e esteja "aberto" ao seu uso. Já o CM2 delimita ao egresso as capacidades de compreensão, análise e uso das referidas tecnologias, além da análise "crítica" de *softwares*. Essas capacidades de uso das TDIC assemelham-se ao que Kenski (2003) classifica como um "ensino com uma visão tecnologicamente crítica e aberta", em que professores e alunos utilizam recursos tecnológicos, posicionando-se criticamente sobre eles. Entretanto, conforme lembra Valente (1999), as práticas de uso das TDIC veiculam abordagens pedagógicas e estas não estão explicitadas no projeto dos CM1 e no plano pedagógico do CM2, embora esses documentos permitam entrever traços de paradigmas educacionais na tessitura dos textos que os constituem.

No Quadro 3, verifica-se que, das 12 disciplinas voltadas a formar o estudante de licenciatura em TDIC, quatro são obrigatórias: três do tipo "Introdução à...", para aquisição de conhecimentos computacionais, e Didática. Esta última inclui o tema "novos recursos tecnológicos e sua influência sobre o fazer pedagógico" em seu programa de ensino, mas não esclarece os meios pelos quais seria desenvolvido em sala de aula pelo professor formador. A ausência de atividades práticas no método de ensino declarado sugere que o tema seja apenas "discutido" em aula. O resultado desta análise permite

questionar, juntamente com Gatti & Barreto (2009, p.144), se "disciplinas que apenas discutem, teoricamente, a informática no ensino e que fornecem fundamentos da computação são suficientes para uma futura prática docente com utilização das novas tecnologias".

Não se trata de medir a formação do professor para o uso das TDIC pelo número de disciplinas (obrigatórias) contempladas na estrutura curricular de um curso, mas de refletir sobre os efeitos de uma formação orientada por um currículo no qual se verificam apenas conhecimentos de caráter técnico e introdutório sobre/para o uso das tecnologias digitais. É nesse sentido que se questiona se noções básicas de computação ou informática permitirão ao futuro professor lidar satisfatoriamente com as TDIC nos contextos de ensino-aprendizagem da educação básica, vencendo a insegurança, a resistência e o preconceito (Tedesco, 1998).

Considerações finais

Sintetizando o exposto, a análise quantitativa realizada sobre os currículos dos cursos de formação docente das universidades públicas estaduais paulistas indica a existência de disciplinas obrigatórias e optativas com ocorrência de TDIC, sendo as últimas mais numerosas. Em disciplinas como Introdução à Informática e Introdução à Computação, essas ocorrências assumem a forma de conteúdos curriculares que veiculam somente conhecimentos sobre o computador. Na área de Biológicas, o número de disciplinas com ocorrência de TDIC é pouco expressivo, o mesmo ocorrendo na Uni-2, universidade que tem o menor percentual de cursos com integralidade e terminalidade próprias.

A análise dos projetos pedagógicos dos cursos da área de Exatas aponta os cursos de Matemática (CM1 e CM2) como aqueles em cujo projeto foi verificada proposta de formação do professor para o uso das TDIC. A articulação entre disciplinas obrigatórias, que veiculam conhecimentos do conteúdo específico, e disciplinas optativas, que abordam conhecimentos pedagógicos do conteú-

do,[24] é o meio adotado por esses dois cursos para atingir a formação pretendida.

A articulação declarada no projeto pedagógico dos CM1 e no plano pedagógico do CM2, orientada ora pela racionalidade técnica, ora pela racionalidade prática, não está, entretanto, prevista nos programas de ensino das disciplinas envolvidas e não há elementos suficientes no projeto/plano que esclareçam como ela ocorre. Torna-se, assim, necessário ir além da análise documental para investigá-la e para responder se esses cursos "estão formando" professores para o uso dessas tecnologias nas escolas da educação básica. Em atenção à questão de pesquisa, os resultados autorizam afirmar que, no âmbito do currículo formal, os dois referidos cursos "buscam formar" os licenciandos para tal.

Apesar da presença das TDIC nos currículos pesquisados, não se pode sequer afirmar que os cursos focalizados estejam formando professores "para o uso das TIDC" em contextos educacionais, exceção feita aos CM1 e CM2. Essa constatação é sustentada pela presença e articulação das tecnologias nos programas de ensino pesquisados. De acordo com a análise, nas disciplinas que veiculam conhecimentos sobre o computador, as TDIC são conteúdo a ser aprendido, enquanto nas disciplinas que abordam conhecimentos pedagógicos, são temas de discussão. Em outras disciplinas, as referidas tecnologias são recursos metodológicos do professor formador ou tópico de um tema mais abrangente, que não é da área da educação, a exemplo do verificado no programa de ensino da disciplina Química e Sociedade, do CQ2d.

No geral, os resultados da análise realizada sobre os currículos formais dos cursos de formação de professores das universidades públicas estaduais paulistas sugerem a existência de um movimento pouco expressivo de formação de professores para o uso das TDIC

24 Ressalvadas exceções, tais como optativas que veiculam somente conhecimentos sobre o computador e optativas que veiculam apenas conhecimentos pedagógicos.

nas licenciaturas, o que se confirma pelo número de disciplinas optativas com ocorrência dessas tecnologias.

Esse quadro sugere retomar e ampliar uma ideia anteriormente apresentada. Ao priorizar optativas para a formação do professor em TDIC e oferecer disciplinas obrigatórias que veiculam somente conhecimentos sobre o computador, os cursos de licenciatura podem indiretamente indicar aos futuros professores qual é o lugar das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

ALONSO, C. A. Internet no Brasil: alguns dos desafios a enfrentar. *Informática Pública*, v.4, n.2, p.169-84, 2002.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Lisboa: Porto, 1999.

BELLONI, M. L. Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e de prática. In: BELLONI, M. L. (Org.) *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, 2002, p.27-45.

BARRETO, R. G. *Formação de professores, tecnologias e linguagens*: mapeando velhos e novos (des)encontros. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jan. 2002a, Seção 1, p.31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/00 9.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2010.

______. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 abr. 2002b, Seção 1, p.31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2010.

GANDIN, D.; GANDIN, L. A. *Temas para um projeto político-pedagógico*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, p.65-81, jul. 2001.

______. Estudos quantitativos em Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p.11-30, jan.-abr. 2004.

______.; BARRETO, E. S. S. (Coords.) *Professores do Brasil*: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

KARSENTI, T. et al. O uso pedagógico das Tecnologias da Informação e da Comunicação na formação dos futuros docentes no Quebec. *Educ. Soc.*, Campinas, v.29, n.104, p.865-89, out. 2008.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias na educação presencial e a distância I. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) *Formação de educadores*: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003, p.91-107.

KUENZER, A. Z. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.134-60.

MARINHO, S. P.; LOBATO, W. Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação. In: COLÓQUIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6, 2008, Belo Horizonte. *Anais*... Belo Horizonte: [s.n.], 2008, p.1-9.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, v.30, n.2, p.289-300, mai.-ago. 2004.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência*: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p.95-114.

SANTOS, E. T. A formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos GTs Formação de Professores e Educação e Comunicação da ANPEd – 2000 a 2008. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32, 2009, Caxambu. *Anais*... Caxambu: ANPEd, 2009, p.1-15.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v.15, n.2, p.4-14, 1986.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. 5.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo*: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998.

VALENTE, J. A. Diferentes usos do computador na educação. In: ______. (Org.) *Computadores e conhecimento*: repensando a educação. Campinas: Unicamp, 1993, p.1-23.

_______. Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica. In: _______. (Org.) *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: Unicamp/Nied, 1999, p.1-27.

8
Uso de tecnologias digitais e formação de professores: buscando o desenvolvimento de habilidades humanas para uma escola inclusiva

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
Klaus Schlünzen Junior
Daniela Cristina Barros de Souza
Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Os grupos de pesquisa Núcleo de Educação Corporativa (NEC) e Ambientes Potencializadores para Inclusão (API), vinculados ao programa de pós-graduação em Educação da FCT/Unesp, realizam estudos e práticas dimensionados pela importância de elaborar estratégias que viabilizem a formação inicial e em serviço de professores, visando que utilizem as tecnologias digitais e incorporem atitudes inclusivas, permitindo o desenvolvimento das potencialidades humanas em seu contexto de atuação. O processo de inclusão digital, social e educacional das Pessoas com Necessidades Especiais (PNE) tem gerado nas escolas a busca por mudanças pedagógicas profundas, uma vez que elas devem adaptar seu currículo e prática, construindo uma nova filosofia educativa para atender às necessidades de seus alunos e proporcionando uma educação de qualidade, direito de todos e dever do Estado. Tendo em vista esse cenário, desenvolvemos a formação inicial dos alunos dos cursos de licenciatura da FCT. Para tanto, elaboram-se pesquisas de cunho qualitativo do tipo investigação-formação, problematização, estudo de caso, entre outras. Nesse contexto adotamos o trabalho com projetos dentro de um ambiente denominado Construcionista, Contextualizado e Significativo (CCS), por meio do acompanhamento individual semanal de PD, com a realização de atividades que surgem do interesse e do desejo do

aluno (alfabetização, pesquisa, inclusão social e para o mundo do trabalho, entre outros). Paralelamente a esse ambiente, promovemos a formação de alunos dos cursos de licenciatura, Engenharia Ambiental e Ciência da Computação da unidade, por meio do projeto Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE), em parceria com o Ministério da Educação (MEC). A equipe do BIOE, projeto iniciado em 2008, composta por alunos dos cursos de licenciatura, realiza um trabalho de pesquisa, seleção, análise e avaliação de vídeos, áudios, experimentos práticos, *softwares* entre outras mídias digitais, para a construção do banco que é de livre acesso aos professores de todo o país para a construção de suas aulas. A equipe multidisciplinar de alunos também realiza adaptações de módulos educacionais digitais denominados Objetos Educacionais para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem de Física, Matemática, Educação Especial e Educação Física, além de incentivar o uso de tecnologias como ferramentas potencializadoras e a formação em serviço dos professores nas escolas brasileiras. Todas essas frentes de pesquisa são permeadas pela realização da formação em serviço de professores de Unidades Escolares (UE), a partir do desenvolvimento de projetos, por meio de observação direta e participante nas atividades em sala de aula e na Sala Ambiente de Informática (SAI), e entrevistas e diálogos abertos nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Diante de todo esse processo, fruto de anos de pesquisa, conquistamos a inclusão digital, social e escolar das PNE acompanhadas no API, o uso das tecnologias de forma contextualizada e significativa nas escolas públicas de Presidente Prudente, e constatamos que a formação dos professores durante sua própria prática proporciona a construção do conhecimento a partir de sua atuação e da nova configuração no papel de seus alunos, permitindo o afloramento de diferentes habilidades, por meio de uma postura autônoma, reflexiva e colaborativa.

Instituições financiadoras: Fapesp, Proex, Núcleo de Ensino, Frida.

Introdução

A escola de qualidade para todos, ideário que defendemos no contexto acadêmico e social, significa, de acordo com Sassaki (1999), o processo de mudança do sistema social comum para acolher toda a diversidade humana. Com esse ideário, o conceito de educação inclusiva deve partir da premissa de que toda e qualquer pessoa tem de ter garantido o direito de estudar e, acima de tudo, aprender. No entanto, é necessário que a escola atente para o fato de que todos têm o direito de nela estudar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, n.9.394/96 e o Decreto n.6571, entre outros textos legais, apresentam-se como um marco muito significativo, uma vez que preveem a inclusão e a ampliação do atendimento educacional, em rede pública, aos educandos com necessidades especiais, dos níveis de Educação Infantil até o Superior. Essas leis são fundamentais e abrem uma perspectiva para as PNE.

O próprio governo que regulamenta as leis reconhece, no entanto, ser necessária uma mudança do paradigma educacional vigente, especialmente com relação à formação de professores e às estruturas formais e funcionais do sistema educacional. Dessa forma, surge também a perspectiva da modernização e informatização do ensino, paralela à que ocorre na sociedade. Em Informática Aplicada à Educação Especial, estudos já comprovam que, de acordo com a abordagem construcionista (Valente, 1999), o computador passou a ser usado fundamentalmente como complementação, aperfeiçoamento e possível mudança na qualidade da educação, possibilitando a criação de ambientes de aprendizagem diversificados e inclusivos, potencializando as habilidades de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Tendo como base a abordagem construcionista, o ambiente CCS,[25] definido por Schlünzen (2000), passou a ser considerado

25 O ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo é um ambiente favorável que desperta o interesse do aluno e o motiva a explorar, pesquisar, descrever, refletir e depurar suas ideias. Tal ambiente propicia a resolução

como um ambiente educacional inclusivo, onde os alunos, em conjunto com o professor, decidem que atividades serão realizadas, usando o computador e elaborando um projeto que faça parte de sua vivência e contexto. No decorrer do desenvolvimento do projeto, os alunos trabalham com os conceitos curriculares e o professor realiza a mediação para a construção do conhecimento.

Dessa forma, o ambiente CCS simboliza um processo de construção, uma vez que o computador é utilizado para a elaboração do conhecimento a partir de objetos palpáveis; além disso, trabalha com o contexto porque os projetos/atividades são desenvolvidos a partir de situações emergentes do contexto dos alunos, os quais atribuem significado aos conceitos com que se deparam.

As concepções científicas e pedagógicas supracitadas estão amplamente difundidas pelos grupos de pesquisa Núcleo de Educação Corporativa (NEC) e Ambientes Potencializadores para Inclusão (API), cujas perspectivas pedagógicas e metodológicas são desenvolvidas por diversificadas linhas de pesquisa e extensão, apresentadas adiante em sequência cronológica.

De 1997 a 2000, a idealizadora do grupo API realizou sua tese de doutorado, na elaboração da qual buscou investigar os princípios básicos que orientariam os professores da Associação de Apoio à Criança com Deficiência (AACD), na cidade de São Paulo (SP), construindo uma metodologia que usou o computador com crianças com deficiência física, despertando as potencialidades e habilidades de cada aluno e tendo como estratégia o desenvolvimento de projetos. Logo, em um processo de formação em serviço, resgatou um ambiente no qual as crianças aprenderam os conceitos de forma lúdica, promovendo contato e vivência com a sociedade.

Em 2001 foi criado o grupo de pesquisa NEC, baseado no trabalho de doutorado de Schlünzen (2000a), cuja estratégia seria desenvolver um ambiente de aprendizagem colaborativo para estudo e

---

de problemas que nascem em sala de aula e os alunos, juntamente com o professor, decidem desenvolver, com o auxílio do computador, um projeto que faz parte da vivência e do contexto dos alunos.

desenvolvimento de práticas de Informática Aplicada à Educação e ao ambiente empresarial. Na sequência, em 2002 nasceu o Grupo de pesquisa API da FCT/Unesp/Presidente Prudente/SP/Brasil, cuja iniciativa consiste em utilizar os estudos teóricos do NEC para promover a inclusão digital[26] e social[27] de PNE, em um ambiente CCS, tendo como base também a pesquisa de doutorado de Schlünzen (2000b).

Como iniciativas dos grupos, de 2005 até 2006 foram realizadas duas pesquisas de mestrado relacionadas a uma escola da rede pública estadual de Presidente Prudente. Essa investigação favoreceu a formação em serviço de professores do Ensino Fundamental (6º, 7º e 8º anos) que estavam abertos a uma mudança de postura ante sua prática, tornando-se reflexivos e proporcionando a construção de projetos dentro do contexto dos alunos, usando também a internet.

Além disso, de 2004 a 2008, o grupo de pesquisa NEC participou do projeto Rede Internacional Virtual de Educação (Rived), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED), do MEC, visando à construção e ao desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem (OA), ou *softwares educacionais*, que resultaou em sua aplicação em escolas públicas da rede regular e junto às PNE, acompanhadas no grupo API.

De 2008 até o presente momento, o NEC tem participação no projeto Portal do Professor, desenvolvido pelo MEC/Brasil, em parceria com a Rede Latino-Americana de Portais Educativos (Relpe). As atividades consistem em pesquisar, selecionar, analisar, catalogar e publicar experiências no Banco Internacional de Objetos Educacionais (Bioe). Os OE são animações/simulações, áudio,

---

26 Inclusão digital: direito de acesso ao mundo digital para o desenvolvimento intelectual (educação, geração de conhecimento, participação e criação) e para o desenvolvimento de capacidade técnica e operacional.

27 Inclusão social: é o processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiências procuram adaptar-se mutuamente tendo em vista a equiparação de oportunidades e, consequentemente, uma sociedade para todos.

vídeo, imagens, experimentos práticos e mapas. O nível de abrangência vai desde a educação básica até o Ensino Superior e as áreas são: Matemática, Educação Especial, Educação Ambiental, Física e Química.

Paralelamente a esse processo, a partir de 2008, os grupos NEC e API realizaram um curso de extensão, inicialmente com 120 horas, e atualmente com 180 horas, na modalidade a distância, intitulado "Tecnologias Assistivas: Promovendo a Inclusão", em parceria com a Secretaria de Educação Especial (Seesp/MEC). Até 2009, concluíram o curso 950 professores distribuídos nas cinco regiões do Brasil, com índice de aprovação de 91,63%. O curso tem agora sua terceira edição, podendo ser uma grande fonte de dados para pesquisas de mestrado e doutorado vinculadas ao programa de pós-graduação em Educação, uma vez que pretende formar aproximadamente mais 1.500 professores.

A partir de todas as experiências expostas, que foram vivenciadas pelos pesquisadores do NEC e do API, foi possível constatar que as tecnologias digitais podem ser ferramentas usadas para potencializar as habilidades e, consequentemente, proporcionar a inclusão de PNE no processo educacional. Nesse sentido, as diversas frentes de pesquisa buscam a formação de professores (inicial e continuada) para valerem-se de informações provindas de diferentes áreas, envolvendo as mais diversas disciplinas, procurando proporcionar a construção do conhecimento do aluno, tornando o ensino cooperativo e interdisciplinar.

Diante de todas essas premissas, construímos uma prática tendo em vista a afirmativa de Hernandez (1998) de que os professores devem estar em contínuo processo de formação e de transformação de seu fazer profissional, reelaborando os saberes que utilizam, com o propósito de construir na escola um espaço não só de trabalho, mas também de pesquisa, de ação e de formação.

Nossas propostas são direcionadas a que o professor conheça o funcionamento e a caracterização de uma escola de qualidade, dentro da perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse processo, oferecemos recursos pedagógicos e metodológicos a partir da abordagem CCS,

descobrindo o potencial que eles oferecem a determinadas áreas do conhecimento, construindo saberes docentes com o intuito de subsidiar ações para a melhoria do ensino, as quais serão descritas a seguir.

Desenvolvimento

A Declaração de Salamanca, antecedente às legislações brasileiras vigentes, reafirma o compromisso de uma educação para todos, principalmente no que diz respeito às PNE. Ela traz vários dispositivos acerca do que é a Educação Especial e Inclusiva e quais são seus princípios. Entre outras coisas, proclama que toda criança tem o direito fundamental à educação, e as PNE devem ter acesso à escola regular, alcançando assim a educação para todos.

Para atender essa demanda, Nardi (2001) afirma que a formação do professor deve ser vista como um processo que, aliado ao trabalho com projetos usando as tecnologias digitais, oportuniza a construção do conhecimento por meio de atividades flexíveis, adaptadas às diferenças de ritmos de aprendizagem e de experiências de vida. Na mesma linha de pensamento, para Barreiro (2001), o trabalho com projetos torna possível que os limites rígidos do currículo sejam revistos, propondo que a escola seja repensada em suas várias dimensões: tempo, espaço, forma de lidar com os conteúdos das diferentes áreas e com o mundo da informação.

Para que essas mudanças aconteçam, Garcia (1999, p.180) afirma que:

> *La formación del profesorado busca desarrollar en los docentes un estilo de enseñanza propio y asumido reflexivamente, de forma que produzca en los alumnos aprendizaje significativo [...] Es necesario entender la formación de los profesores en el contexto del trabajo con otros profesores dentro de un equipo.*

Nessa perspectiva, Almeida (2001) salienta que esse processo de reflexão durante o ato de ensinar faz que se estabeleça no professor

um movimento cíclico e contínuo entre *o fazer e o compreender* (baseado nas ideias de Piaget, 1974), por meio da *reflexão na ação* e da *reflexão sobre a ação* (baseado nas ideias de Schön, 2000), essencial para propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Assim, o professor em formação compreende e interpreta a partir de suas próprias ações.

Nos processos de formação de professores, a convivência e o desenvolvimento das ações geram reflexão, podem proporcionar inquietações, instigar para uma busca por novos horizontes e tornar os professores mais conscientes. É dessa forma que conceitos como provisoriedade e dúvida devem entrar em sala de aula, conforme salienta Schlünzen (2000), já que se pretende extinguir a concepção de ensino que não lida com o erro ou com a dúvida, principais elementos de uma educação nova e comprometida com o desenvolvimento pleno dos alunos, com ou sem deficiências, enfim, com uma aprendizagem para a vida.

Almeida (2001) também afirma que no processo de formação de professores para a incorporação das tecnologias digitais à prática pedagógica, o docente deve ser estimulado a criar condições de desenvolver crítica e reflexivamente um estilo próprio de atuar com a tecnologia. Schlünzen (2000) complementa esse pensamento quando pondera que é necessário mediar esse processo auxiliando o educador a encontrar sua base perceptual, de acordo com seu ritmo e contexto, para respeitar o ritmo e contexto de seus alunos.

Nesse sentido, os principais indicadores de análise para o desenvolvimento das pesquisas foram: 1) a melhoria da aprendizagem dos alunos em escolas públicas de ensino regular; 2) o desenvolvimento de um material pedagógico multimídia com a utilização das TIC; 3) a formação inicial e continuada de professores, nas formas presencial e a distância; 4) a formação de educadores para a apropriação dos materiais e meios disponibilizados pelo MEC; 5) a criação de uma rede de distribuição de informação e estratégias de avaliação da aprendizagem e do projeto; 6) a produção de conhecimento científico e acadêmico (artigos, dissertações, capítulos de livros, entre outros).

O trabalho realizado para atuar em relação aos indicadores de análise foi composto pelas seguintes ações:

1. Formação inicial: procedimentos realizados pelo API por meio de atividades de "Acompanhamento", que consistem em proporcionar intervenções pedagógicas visando a que PNE possam avançar na aprendizagem tanto de conceitos escolares como em relação ao seu desenvolvimento diante de mídias digitais (especialmente o computador), considerando um processo inicial de inclusão digital. Para trabalhar com essas pessoas, realizamos pesquisas individuais dentro de ações de acompanhamento semanal, nas quais alunos dos cursos de licenciatura da FCT/Unesp trabalham diretamente com os sujeitos, criando estratégias pedagógicas diferenciadas e usando as TIC, visando sua inclusão digital, social e escolar. As pesquisas partem de um levantamento bibliográfico e também de um estudo específico a respeito de cada doença analisada, tal como paralisia cerebral, deficiência mental e doenças mitocondriais. Assim, além da oportunidade de inclusão das PNE, os estagiários são formados e preparados para a educação inclusiva, visto que atuarão em um contexto escolar após o término de seus estudos de graduação. Tais ações recebem o apoio financeiro e estrutural de instituições de iniciação científica e extensão.

2. Formação em serviço presencial: intervenção pedagógica que consiste nas atividades realizadas para a formação em serviço de professores da rede pública de ensino, com o objetivo de prepará-los para trabalhar com projetos e com as mídias digitais (Objetos de Aprendizagem e Objetos Educacionais disponíveis no Portal do Professor) no contexto educacional. Assim, faz-se acompanhamento semanal da prática pedagógica do professor em sala de aula e, posteriormente, em reuniões quinzenais da HTPC, são realizadas discussões e elaboradas estratégias para o andamento das atividades junto aos alunos, visando contribuir tanto para a prática docente como para um maior envolvimento dos alunos com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Essa formação acontece mediante diálogo e colaboração participante também no trabalho com o projeto político pedagógico da escola, suge-

rindo adequações nas ações para o desenvolvimento dos conceitos curriculares, tentando readequá-los de acordo com as reais necessidades dos alunos, proporcionando significado à aprendizagem.

3. Formação em serviço a distância: realização do curso de extensão "Tecnologias Assistivas", financiado pela Seesp/MEC, por meio do qual professores da rede pública em todo o território nacional têm a oportunidade de receber orientação visando à conscientização de que o uso das tecnologias digitais e das tecnologias assistivas aliado ao trabalho com projetos pode contribuir para a construção de ambientes inclusivos. Os professores cursistas definem suas metas e escolhem temas para trabalhar com projetos. Além disso, comprovam que os conteúdos (conceituais) podem ser aplicados dentro do rol de atividades propostas pela escola. Em todo o processo, usamos o ambiente virtual de aprendizagem TelEduc para disponibilizar atividades e estratégias com o objetivo de que o professor sistematize os conteúdos apresentados e elabore as atividades usando o computador, demonstrando que todos podem ter acesso às informações. Com esse encaminhamento, os docentes tornam-se mediadores entre o conhecimento e os alunos.

4. Análise dos dados e avaliação: levantamento dos dados considerando cada etapa e objetivos das pesquisas científicas e de extensão realizadas, tendo em vista os critérios de avaliação que podem nortear todas as ações, tanto as dos docentes quanto as dos estagiários e dos professores em formação, gerando mais pesquisas, artigos científicos, teses e dissertações de mestrado.

Considerando as ações descritas e seus resultados e o uso do computador, as pesquisas desenvolveram-se com o auxílio de alguns recursos oferecidos por essa ferramenta, tais como jogos, *softwares* interativos, aplicativos do Office, internet e demais utilitários existentes.

As atividades são sempre permeadas pelo trabalho com projetos envolvendo temas significativos e contextualizados, em que o interesse dos professores e dos alunos e as particularidades de seus contextos (sejam elas físicas, sociais ou cognitivas) sejam respeitados.

Para Almeida (2001), a criação de programas educativos como os do NEC e do API, e não tecnológicos, significa explorar o potencial da tecnologia para desenvolver os processos de ensino e aprendizagem, por meio de uma reforma educativa e não de uma reforma curricular. As atividades de formação passam a ser contextualizadas, usando a tecnologia educativa para a resolução de problemas. Dessa forma, todas as etapas são mediadas por uma equipe multidisciplinar composta por docentes, especialistas em conteúdo, discentes do programa de pós-graduação e dos cursos de licenciatura, pedagogos e demais profissionais de Educação.

Nessa perspectiva, as estratégias para melhorar todo o sistema educacional aperfeiçoam o trabalho docente. A intenção é construir uma educação inclusiva utilizando as TIC com vistas à mudança na forma de conceber o ensino e a aprendizagem, ou seja, como potencializadoras.

Considerações finais

Com uma nova estrutura pedagógica e metodológica, os estudos nas áreas de educação especial, inclusão, informática aplicada à educação, educação a distância e formação de professores podem ser grandes aliados na melhoria do processo educacional, complementando as habilidades individuais, auxiliando a construção de um mundo que dá um sentido maior para a vida, criando uma dinâmica de aplicabilidade de políticas públicas de acessibilidade na efetivação do direito à educação.

Dessa forma, e diante dos dados apresentados, não podemos pensar em uma formação puramente tecnicista. A formação do educador deve fornecer-lhe subsídios a fim de que descubra um outro modo de agir, beneficiando a aprendizagem de seus educandos. Na maioria das capacitações com o uso das tecnologias, o agente formador leva fórmulas ou atividades prontas para o educador, ou seja, restringe-se a "treiná-lo". Com isso, torna-se praticamente impos-

sível que o educador reflita sobre sua prática e sobre a importância da educação para a construção de uma nova sociedade.

A produção e a disponibilização de novas práticas podem permitir ao professor ter condições de escolha, definindo e encontrando recursos para transformar sua ação pedagógica, enriquecendo o ambiente de aprendizagem. Assim, acreditamos na integração das mídias digitais, na cooperação, no diálogo e na formação circular e progressiva proporcionada pela implementação de uma rede de compartilhamento que abarca vivências e experiências na formação de educadores e que engloba não apenas as dimensões cognitivas, mas principalmente a disseminação de uma consciência social, ambiental e interdisciplinar.

Para a implementação dessa rede de compartilhamento, devem ser organizados cursos de formação a distância, que permitam um forte intercâmbio educacional, além de desenvolver características importantes nos participantes das pesquisas, tais como aprender a fazer, desenvolver habilidades de comunicação, saber ajudar, saber aprender e saber ensinar.

Essas características certamente influenciarão fortemente a educação inclusiva, o que poderá contribuir para tornar o processo de formação de professores mais humano e comprometido com o despertar de valores. Tal concepção permitirá também implementar a ideia de aceitação da diversidade e respeito às diferenças, considerando a perspectiva de trabalho com sede em diferentes regiões brasileiras.

Acreditamos nas ideias supracitadas e nos benefícios de nossas ações, que permitem ao ser humano manter sua individualidade dentro do coletivo e que o coletivo esteja em sua alma individual, dando espaço à inclusão.

Pelo exposto acima, considerando a expertise apresentada pelos pesquisadores do NEC e do API e as experiências nas áreas mencionadas, continuaremos a desenvolver pesquisas destacando a importância do desenvolvimento de ações para a melhoria da escola pública brasileira.

Nesse sentido, esperamos ter a oportunidade de continuar verificando as possibilidades de aplicação de nossas metas em am-

bientes escolares inclusivos, tendo em vista a necessidade de acesso ao conhecimento digital, social e escolar das PNE e para que todos os agentes educacionais tornem-se sujeitos ativos diante da quantidade de informações recebidas no dia a dia, uma vez que a legislação garante a formação global dos seres humanos. Vale salientar que nosso eixo central é a criação de ambientes CCS de aprendizagem que devem considerar as habilidades e desejos das pessoas, respeitando os limites de cada um e valorizando as diferenças. Nesses ambientes, concluímos que o papel do professor é fundamental e, portanto, que uma boa formação é essencial.

Referências

ALMEIDA, M. E. *Educação, projetos, tecnologia e conhecimento*. São Paulo: Proem, 2001.

BARREIRO, I. N. de F. *Como ensinar e aprender mediante os projetos de trabalho*. São Paulo: Prograd/Unesp, 2001. v.1, Núcleos de Ensino.

GARCÍA, C. M. *Formación de profesores*: para un cambio educativo. Porto: Porto, 1999.

HERNANDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação*: projetos de trabalho. s.l., s.n., 1998.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, 23 de dezembro de 1996.

NARDI, R. G. Perspectivas de mudanças na abordagem educacional da AACD a partir da Proposta de Informática na Educação. In: VALENTE, J. A.; FREIRE, F. M. P. *Aprendendo para a vida*: computadores na sala de aula. São Paulo: Cortez, 2001.

SASSAKI, R. K. *Inclusão*: construindo uma sociedade para todos. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SCHLÜNZEN, E. T. M. Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas. São Paulo, 2000. *Tese* (Doutorado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica.

VALENTE, J. A. A escola que gera conhecimento. In: FAZENDA, I. C. et al. *Interdisciplinaridade e novas tecnologias*: formando professores. Campo Grande: UFMS, 1999.

9
A TUTORIA VIRTUAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

Francisnaine Priscila Martins Oliveira
Claudia Maria de Lima

Introdução

As experiências de formação de professores em nível superior a distância, legalmente amparadas pelo artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.9.394/96), ganharam novas proporções quando, em dezembro 2005, o Decreto n.5.622 equiparou legalmente a educação a distância ao ensino presencial, estabelecendo que os programas e cursos a distância devem ser projetados com a mesma duração dos presenciais, bem como que os diplomas e certificados terão a mesma validade (Brasil, 2005).

O crescimento da educação a distância no Ensino Superior comparece nos dados do Censo da Educação Superior de 2006 que revelam ter o número de cursos oferecidos na modalidade a distância passado de 52 para 349 no período de 2003 a 2006, o que significa um aumento de 571%. O número de estudantes em cursos de educação a distância também superou expectativas, passando de 49 mil em 2003 para 207 mil em 2006, aumento que corresponde a 315%.

No ano seguinte ao Decreto n.5.622 é criado, pelo Decreto n.5.800/2006, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a finalidade de sistematizar a oferta de educação a distância

congregando esforços e experiências das diversas instituições públicas de ensino superior do país, bem como de demais interessados que se dispuserem a contribuir. A formação inicial e continuada de professores da educação básica assume um lugar central na política da UAB.

Entre as inúmeras experiências de formação a distância que vinham ocorrendo até então no país, seja por iniciativa do próprio governo federal, seja pelos estados e municípios, a criação da UAB trouxe novos elementos para a discussão, pois representa uma iniciativa federal de formação a distância que abrange todo o território nacional. Com a UAB, novos modelos de formação inicial a distância vêm sendo configurados, baseados, sobretudo, no ensino virtual. Novas questões se colocam, assim, no cenário da formação de professores a distância.

Diante dessa realidade, nossas preocupações se voltaram à compreensão da formação inicial de professores dos anos iniciais em nível superior a distância, focando nas parcerias estabelecidas entre instituições de Ensino Superior paulistas e a UAB. Realizamos uma pesquisa de cunho exploratório que teve como objeto de análise o curso de Pedagogia resultante da parceria entre a UAB e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), buscando investigar e analisar o modelo formativo que vem sendo construído nesse curso. À época de nossa pesquisa, essa era a única IES paulista a oferecer curso de Pedagogia a distância em parceira com a UAB.

O material de análise para a pesquisa foi obtido com o levantamento bibliográfico das experiências de formação de professores a distância por meio das parcerias entre as IES e a UAB, com o estudo de documentos da UAB/UFSCar e do curso de Pedagogia e com entrevistas abrangendo diferentes profissionais envolvidos com esse curso. Os documentos por nós analisados foram o Guia do Estudante e o Manual do Candidato da UAB/UFSCar, o Edital de Seleção de Tutores Virtuais do curso de Pedagogia e, também, informações sobre a proposta de educação a distância da UAB/UFSCar e sobre o projeto pedagógico do curso de Pedagogia, constantes no site oficial da UAB/UFSCar. Quanto aos participantes da pesqui-

sa, foram entrevistados a coordenadora do curso de Pedagogia, dois professores coordenadores de disciplina, dois tutores virtuais, dois tutores presenciais e três coordenadores de polo de apoio presencial. As informações e os dados obtidos foram avaliados à luz da análise de conteúdo (Bardin, 1977).

O curso de pedagogia da UAB/UFSCar

A UFSCar tornou-se parceira do projeto UAB já no primeiro edital lançado pelo MEC, em 2006. O primeiro vestibular foi realizado em 2007, seguido de outros dois em 2008 e 2009. O curso de licenciatura em Pedagogia da UAB/UFSCar foi reconhecido pela Portaria n.445/06, de 14 de abril de 2006. A carga horária total prevista para o curso é de 3.200 horas, divididas em oito períodos de seis meses.

Atualmente, o curso é oferecido em dez polos de apoio presencial: Apiaí, Bálsamo, Igarapava, Itapecerica da Serra, Itapevi, Jales, Jandira, São Carlos, São José dos Campos e Tarumã, nos quais são atendidos 532 alunos, ingressantes nos três vestibulares já realizados.

O curso de Pedagogia da UAB/UFSCar é composto por uma equipe de 19 professores, 96 tutores virtuais e vinte tutores presenciais. Os professores, chamados na UAB/UFSCar de coordenadores de disciplinas, são os responsáveis por elaborar os planos das disciplinas e os materiais didáticos. Os tutores virtuais são responsáveis por acompanhar e orientar, em média, 25 alunos no trabalho cotidiano no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*.[28] Já os tutores presenciais são responsáveis por orientar os alunos nos polos de apoio presencial, tanto nas atividades como também no que se refere às dúvidas quanto ao uso das ferramentas do *Moodle*.

---

28 *Moodle* (Modular Object Oriented Distance LEarning) é um sistema de gerenciamento para criação de curso *on-line*. Esses sistemas são também chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou de *Learning Management System* (LMS).

O sistema do curso é modular, sendo cada módulo composto por duas disciplinas que duram de seis a oito semanas. Os conteúdos de cada disciplina são organizados em unidades temáticas que podem ser trabalhadas de duas maneiras: ciclo de uma semana (quando se trata apenas de aplicação de conteúdo) e ciclo de 15 dias (que exige dos alunos atividades de reflexão e análise). Já as avaliações dividem-se em contínuas virtuais e presenciais. Os professores das disciplinas são os responsáveis por elaborar as avaliações, devendo os tutores presenciais aplicá-las e os tutores virtuais corrigi-las e atribuir notas.

À medida que nos aproximávamos da compreensão do modelo de formação que vem sendo construído no curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, a figura do tutor virtual se destacava como o principal agente formador. O que era também confirmado em relatos de outras experiências de cursos de formação de professores oferecidos por outras IES parceiras da UAB a que tivemos acesso no levantamento bibliográfico realizado.

A compreensão acerca do papel assumido pelo tutor virtual, as atribuições e funções que lhe são delegadas, as competências e saberes que deles são exigidos e as condições em que se realizam o trabalho de tutoria virtual constituíram aspecto fundamental para a análise do modelo formativo do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar. Mas como o tutor virtual é percebido nesse curso?

A tutoria virtual: possibilidades e desafios da polidocência na educação a distância

Para a UAB/UFSCar, o trabalho desempenhado pelos tutores no processo de ensino e aprendizagem na educação a distância "está no centro dos indicadores de qualidade do curso" (UAB/UFSCar, 2009), com destaque para o papel assumido pelo tutor virtual no trabalho de acompanhamento e orientação dos alunos.

Entre as atribuições dos tutores virtuais expressas no Edital de Seleção de Tutores Virtuais (UAB/UFSCar, 2008) e no Guia do

Estudante (UAB/UFSCar, 2009) estão: colaborar na elaboração e implementação do plano da disciplina; orientar os alunos na busca das informações necessárias à construção de conhecimento e no que se refere ao desenvolvimento dos conteúdos e atividades da disciplina; auxiliar na solução de dúvidas; oferecer retorno das atividades e avaliações realizadas a distância.

Analisando as atribuições dos tutores virtuais, percebemos que, na UAB/UFSCar, eles devem desenvolver atividades caracteristicamente docentes, em especial por serem responsáveis por trabalhar com os conteúdos formativos junto aos alunos. As entrevistas realizadas com os diferentes profissionais da UAB/UFSCar mostraram que os tutores virtuais são reconhecidos e se reconhecem como professores.

Embora haja esse reconhecimento do tutor virtual como um professor, inúmeras dificuldades e desafios cercam o trabalho desse profissional. Durante a realização da pesquisa, algumas fragmentações/dicotomias e hierarquizações foram percebidas, especialmente no que se refere à tutoria virtual. A falta de conhecimento e de participação na proposta pedagógica do curso, a ínfima participação na elaboração da disciplina e a pouca autonomia no que se refere aos conteúdos formativos trabalhados e às estratégias pedagógicas adotadas nas disciplinas são algumas das dificuldades encontradas. Mesmo que tenham sido apontadas iniciativas de trabalho coletivo entre professores coordenadores de disciplina e tutores virtuais, elas são ainda incipientes.

Ribeiro et al. (2009b, p.256) destacam que:

> Ainda que inove, incentivando a contribuição dos tutores à época do planejamento da disciplina e a participação dos professores conteudistas durante sua aplicação, a dicotomia entre os que pensam e os que executam não está inteiramente ausente na UAB-UFSCar.

Ao analisarem a tutoria nos cursos de graduação da UAB/UFSCar, os autores apontam a importância de superar a dicotomia taylorista entre aqueles que elaboram e os que executam as propos-

tas dos cursos, afirmando que, se essa dicotomia permanecer, "talvez esteja surgindo uma subprofissão ou uma profissão adjacente – talvez subordinada – à profissão docente" (ibidem).

Se por um lado o envolvimento de vários outros profissionais no desenvolvimento de uma proposta de formação a distância pode ter uma visão promissora da docência como uma tarefa articulada e coletiva, caracterizada por Mill (2006) como *polidocência*, por outro lado, Bruno & Lemgruber (2009) alertam para o fato de haver outro ponto de vista quando a docência é multiplicada em várias funções, a exemplo de ficar a cargo do professor a tarefa de preparar a disciplina, elaborar os conteúdos e estratégias de ensino, e o tutor – geralmente o tutor virtual – ser o responsável pelo acompanhamento do aluno e pela mediação pedagógica durante o processo de formação. Para esses autores,

> É notável, sem dúvida, certa perversidade no tocante a essa pluralidade na docência, pois denota tanto a diluição do papel e da função do professor, quanto pode promover a desprofissionalização docente, na medida em que suas ações são retalhadas, fragmentadas e com elas todo o processo de ensino e aprendizagem. (idem, p.2)

Ribeiro et al. (2009b), mesmo defendendo a potencialidade da *polidocência* em relação ao trabalho coletivo, advertem que os profissionais envolvidos nos processos de formação a distância desfrutam de prerrogativas diferentes na medida em que há um processo de hierarquização das funções que "tem como consequência, por exemplo, a desvalorização do fazer do tutor frente ao papel desempenhado pelo professor que pensa a disciplina" (Ribeiro et al., 2009b, p.247).

As condições de trabalho dos tutores virtuais constituem outro aspecto que precisa ser problematizado para favorecer o reconhecimento desses profissionais como professores, como também para superar a constituição de uma subprofissão. Segenreich (2009, p.219) observa que a maneira precarizada, informal e sem vínculos com que a tutoria vem sendo concebida em muitas das propostas de educa-

ção a distância tem contribuído para a criação de uma "subclasse docente, apesar da importância do tutor no processo ensino-aprendizagem dessa modalidade de ensino".

Associada às dicotomias e fragmentações apontadas, a falta de vínculo institucional contribui para dificultar a profissionalização da tutoria virtual. E nesse contexto, a questão da remuneração comparece como outro fator desafiante.

Na política da UAB, os tutores virtuais e os demais profissionais envolvidos com os cursos a distância oferecidos pelas IES parceiras são incluídos na categoria de bolsistas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Aos tutores são reservadas as somas mais baixas, corroborando a afirmação de Barreto (2008, p.925) de que os tutores são "o elo mais fraco de toda uma cadeia de simplificações".

Precariedades apontadas por essa mesma autora no que se refere às condições de realização do trabalho de tutoria – especialmente questões de vínculo institucional e remuneração – foram reafirmadas ao analisarmos o Edital de Seleção de Tutores Virtuais do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar para o ano de 2009. Nesse edital lê-se:

> A remuneração por esta atividade será feita em forma de bolsa de fomento, paga pelo FNDE, no valor de R$ 600,00/mês, pela carga horária de 20 horas semanais. Ao compor a equipe da UAB/UFSCar, o tutor virtual será bolsista do MEC-SEED, no programa Universidade Aberta do Brasil, com bolsas pagas pelo FNDE diretamente em conta benefício do tutor, aberta no Banco do Brasil especificamente para este fim. *O recebimento da bolsa não representa ao tutor nenhum vínculo empregatício com a UFSCar, o que significa que o tutor não tem os mesmos direitos de aluno, funcionário ou professor desta instituição.* (UAB/UFSCar, 2008, p.3, grifo nosso)

A parte destacada do trecho acima confirma as dificuldades apontadas pelos tutores virtuais entrevistados na pesquisa no que se refere à falta de vínculo de emprego e de *status* de profissão na atividade que desempenham. Isso parece revelar certa incoerência, pois, ao mesmo tempo que se afirma que o tutor virtual é um professor, a ele

são negados os direitos e condições "de aluno, funcionário ou professor" da UFSCar. Esse é um aspecto que merece análises e compreensões mais profundas, bem como replanejamentos e revisões na maneira como a tutoria é encarada, tanto nas políticas públicas quanto na política interna das instituições de Ensino Superior, pois tem consequências diretas na prática que os tutores virtuais realizam junto aos alunos em formação.

Cavalcanti (2009) argumenta que inserir os tutores na categoria de bolsistas e estipular valores irrisórios para o pagamento do trabalho docente na educação a distância contribui para legitimar a precarização do trabalho nessa modalidade e aumentar a desconfiança social acerca da formação oferecida a distância.

Problematizar a remuneração dos tutores virtuais implica, consequentemente, discutir a respeito da sobrecarga de trabalho a que muitas vezes são submetidos. Os tutores virtuais entrevistados na pesquisa afirmaram que, embora a proposta seja de vinte horas de trabalho, na realidade acabam por trabalhar muitas horas a mais, geralmente à noite e nos finais de semana, conforme apontam também resultados do estudo realizado por Ribeiro et al. (2009a). Dos 222 tutores da UAB/UFSCar entrevistados no estudo dos autores, 80% afirmam realizar as tarefas de tutoria à noite usando, em 94% dos casos, a segunda-feira, e 74% deles declaram trabalhar também aos domingos. Durante o dia, acabam por se dedicar à realização de outras atividades que lhes rendam melhor remuneração, pois para 88% dos entrevistados a bolsa de tutoria não é a única fonte de renda ou a principal fonte da renda familiar (54%).

Ribeiro et al. (2009b) afirmam ainda que as precárias condições de trabalho e remuneração acabam por levar os tutores a encarar a tutoria como um trabalho secundário e temporário, que mais se aproxima de um "bico". Isso ficou evidente nas entrevistas com os tutores virtuais participantes de nossa pesquisa e nos possibilitou dimensionar algumas das dificuldades que se colocam no processo de profissionalização da tutoria.

Diante dessa realidade, convém retomarmos alguns dos questionamentos feitos por Cavalcanti (2009): Como é possível desva-

lorizar justamente o trabalho daqueles que estarão acompanhando diretamente a formação dos futuros professores nos curso de formação a distância? Se o sucesso dessa proposta de formação depende em grande medida da qualidade da tutoria, como será possível motivar e envolver os tutores em um trabalho articulado e bem planejado, com a devida dedicação de tempo para orientar e acompanhar os alunos, em uma situação de precarização e desvalorização de seu trabalho?

> Um tutor desmotivado, sobrecarregado e desvalorizado profissionalmente, consequentemente não poderá ser um tutor compromissado com a qualidade da aprendizagem dos alunos. *A tutoria será um "bico"*, pois o tutor, para poder manter-se e ter uma vida um pouco mais digna, providenciará outras fontes de renda ocupando assim o tempo que seria dedicado à tutoria. (Cavalcanti, 2009, p.8, grifo nosso)

Ao problematizarem o trabalho de tutoria virtual, Bruno & Lemgruber (2009, p.16) argumentam que se o tutor virtual

> for realmente assumir a mediação pedagógica e todas as implicações que esta função requer, inclusive o domínio de conteúdo, há que se rever a remuneração deste profissional, bem como suas condições de trabalho e, de uma vez por todas, assumir que ele é também um professor. Assim, a nomenclatura "tutoria" deverá ser descartada ou reconceituada.

Em resposta ao questionamento "De que conhecimento necessita o tutor?", Maggio (2001) argumenta que não deveriam ser diferentes daqueles conhecimentos necessários a um bom professor, e conclui apontando que "a formação no campo disciplinar que é objeto do ensino constitui uma condição imprescindível no momento de elaborar boas práticas. É errôneo pensar que um tutor tem de saber "menos" que um docente que ensina os mesmos conteúdos na educação presencial" (idem, p.104).

Essa questão dos conhecimentos necessários aos tutores é um dos elementos fundamentais na discussão sobre a profissionalização da tutoria.

Tardif (2000) cita algumas características que o conhecimento profissional deve ter, das quais, para a questão do trabalho tutorial que estamos a discutir, podemos destacar:

- o conhecimento profissional é especializado e formalizado;
- o conhecimento profissional exige autonomia por parte dos profissionais, pois não se trata apenas de conhecimentos técnicos, mas exige uma parcela de improvisação, adaptação a situações novas, a partir da reflexão;
- o conhecimento profissional é evolutivo e progressivo e necessita de uma formação contínua e continuada.

A primeira característica remete a um conhecimento especializado e formalizado. Além do conjunto de saberes, competências e conhecimentos comuns à prática docente que se exige do tutor, não podemos desconsiderar toda uma literatura que tem apresentado a necessidade do desenvolvimento de novos saberes por parte daqueles que atuam nos espaços de formação a distância (Mill, 2006; Ribeiro et al., 2009a, 2009b).

Podemos associar a questão do conhecimento formalizado e especializado ao aspecto da necessidade de formação contínua e continuada, tendo em vista que os saberes que constituem o conhecimento profissional são evolutivos. A necessidade de formação continuada foi apontada pelos tutores virtuais participantes da pesquisa como um dos aspectos que precisa ser repensado, não só no que tange aos conteúdos específicos das disciplinas em que atuam como tutores, como também quanto ao uso das tecnologias de informação e comunicação que apoiam o processo de formação.

Discutindo sobre os saberes e competências necessários ao trabalho de tutoria na educação a distância, Ribeiro et al. (2009a) afirmam que muitos dos conhecimentos necessários à docência na educação presencial são também indispensáveis na educação a distância e compõem a base de conhecimento para o ensino, como discutido por Shulman (1987). Entretanto, os autores argumentam que

> as características inerentes à EaD *online* podem demandar conhecimentos e atitudes adicionais, embora não mandatórios, tais como boa desenvoltura na Internet e conhecimento suficiente das TIC para evitar a paralisação do professor sempre que algum problema técnico ocorrer. Certamente esses conhecimentos adicionais combinam-se aos demais, compondo um conhecimento pedagógico do conteúdo específico da EaD. (Ribeiro et al., 2009a, p.4)

Poderíamos, então, supor que as dificuldades que vêm sendo encontradas na definição de um conhecimento especializado para os tutores são advindas do próprio conflito existente em torno da compreensão de sua prática como uma atividade docente ou não. Contudo, se os tutores virtuais têm como função o acompanhamento e a orientação dos alunos, no que se refere aos conteúdos das disciplinas, e também participam da avaliação, desenvolvem atividades tipicamente docentes e, portanto, a base de conhecimento para a tutoria virtual não deve diferir da exigida para a docência, e sim apenas ser acrescida de outras competências e saberes necessários ao trabalho na educação a distância.

Outra característica do conhecimento profissional apresentada por Tardif (2000) diz respeito à autonomia dos profissionais.

Nas experiências de formação a distância em que os tutores virtuais assumem responsabilidades caracteristicamente docentes de orientação, acompanhamento e avaliação dos alunos em formação, é preciso que se garanta sua autonomia. Na pesquisa que realizamos, esse aspecto, na prática tutorial, engendrou percepções diferentes e, digamos, antagônicas que representam as vivências particulares dos participantes entrevistados. Iniciativas de trabalho coletivo foram mencionadas, assim como processos de hierarquização e dicotomias. Essas visões diversas nos permitem tanto reforçar a importância de um trabalho articulado em que o tutor virtual participe efetivamente da elaboração da disciplina, quanto dizer que essa autonomia vai depender da postura e da abertura para o trabalho coletivo por parte dos profissionais.

Segundo Ribeiro et al. (2009b), as formas de colaboração entre professor e tutor – reservadas as críticas que têm sido feitas sobre

essa separação – estão intimamente relacionadas aos modelos de educação a distância. Existem modelos em que há maior ou menor participação do professor e seu envolvimento durante o processo de formação propriamente. As crenças e os valores que os professores atribuem à educação a distância como possibilidade de formação também influenciam as possibilidades de trabalho colaborativo. Quando a tomam como uma forma de aligeiramento e massificação da educação, o envolvimento e participação nas propostas dos cursos e programas são menores, e as formas de colaboração com os tutores, mais estanques. Entretanto, se atentam para as possibilidades que a educação a distância oferece em termos de novas maneiras de constituir os processos de formação, as formas de participação e colaboração são mais efetivas (Ribeiro et al., 2009b).

A compreensão do tutor virtual como um professor depende de garantir as condições necessárias à sua profissionalização, o que implica rever as formas de envolvimento e participação na elaboração das propostas dos cursos e das disciplinas, suas condições de trabalho, de vínculo institucional, de remuneração e de formação continuada. Esses aspectos têm influência direta na qualidade do trabalho de tutoria e, consequentemente, no processo de formação dos alunos.

Convém ainda dizer que, se de um lado o trabalho de tutoria é cercado de inúmeros questionamentos, desafios e dificuldades que precisam ser revistos e problematizados, por outro, também percebemos pontos positivos do trabalho de tutoria. O entusiasmo dos tutores virtuais entrevistados quanto ao trabalho que realizam sinaliza para "a existência de aspectos agradáveis nesse tipo de trabalho virtual" (Mill et al., 2009, p.12). Acreditamos que esses aspectos positivos possam ser cultivados para favorecer a construção de modelos de tutoria de qualidade, resolvidas as questões referentes às condições de trabalho e valorização daqueles que atuam na educação a distância.

Considerações finais

A UAB vem ganhando um espaço importante no processo de expansão da educação a distância nas universidades públicas. A formação de professores, ao se constituir como foco principal dessa iniciativa, precisa ser devidamente acompanhada e analisada, permitindo que regulações sejam feitas e que banalizações e aligeiramentos sejam evitados.

Discutir criticamente a possibilidade da educação a distância para a formação de professores, em um país de grandes dimensões como o Brasil, com características e necessidades regionais tão diversas, implica considerar os condicionantes e os limites que cercam tais práticas na tentativa de construir processos formativos de qualidade. O trabalho do tutor, principalmente do tutor virtual, é um ponto fundamental na análise e problematização dos programas e cursos de formação a distância, que recentemente vêm se valendo do uso de ambientes virtuais de aprendizagem como apoio ao processo de formação.

Muitas são as responsabilidades que vêm sendo atribuídas ao tutor virtual nas recentes experiências de educação a distância. Por isso, as discussões em torno das especificidades de suas funções, das atribuições que lhe são dadas, das possibilidades e formas de participação no planejamento e elaboração dos cursos e das disciplinas, das suas condições de trabalho e da potencialidade de contribuição do seu trabalho nos processos de formação tornam-se cada vez mais urgentes e necessárias.

Problematizar o trabalho de tutoria, seus desafios, limites e possibilidades é, assim, imprescindível à compreensão de suas implicações nas práticas de formação a distância, especialmente em um cenário em que os cursos de formação de professores assumem a centralidade das propostas atuais.

Pensar nos tutores como profissionais na educação a distância implica entendê-los como corresponsáveis em todo o processo formativo, da elaboração à execução e avaliação das propostas. A exigência de formação específica e a garantia de condições adequadas

de trabalho e participação são, portanto, elementos fundamentais que devem subsidiar o envolvimento dos novos profissionais nos contextos de formação a distância.

Referências

BARDIN, J. L. *Ére logique.* Paris: Robert Laffont, 1977.

BARRETO, R. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância. *Educação e Sociedade,* Campinas, v.29, n.104, Especial, p.919-37, out. 2008.

BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. s.d.

______. Decreto n.5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. s.d.

______. Decreto n.5.800, de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. s.d.

BRUNO, A. R.; LEMGRUBER, M. A dialética professor-tutor na educação on-line: o curso de Pedagogia UAB/UFJF em perspectiva. In: III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 2009. Belo Horizonte/MG. v.1. p.1-13. Disponível em: <http://www.hipertexto2009.com.br/anais/a/a-dialetica-professor-tutor.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2010.

CAVALCANTI, A. S. C. O barateamento da educação: uma abordagem sobre a tutoria no contexto da resolução. FNDE n.26/2009. In: VI ESUD – CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA. São Luís, Maranhão, 2009. Disponível em: <http://www.uemanet.uema.br/artigos_esud/60273.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2010.

MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E (Org.) *Educação a distância*: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre. Artmed, 2001, p.93-110.

MILL, D. EaD e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. Belo

Horizonte, 2006. *Tese* (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

MILL, D. et al. *O desafio de uma interação de qualidade na educação a distancia*: o tutor e sua importância nesse processo. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/ead/modules/mydownloads_01/viewcat.php?cid=7>. Acesso em: 22 jan. 2010.

OLIVEIRA, M. R. G. et al. A tutoria como formação docente na modalidade de educação a distância. In: *Anais* do I CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABED, 2009.

RIBEIRO, L. R. de C. et al. Docência on-line e interação tutor-aluno. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABED, 2009a.

______. Ensino Superior, tutoria online e profissão docente. *Reflexão e Ação* (Unisc. Impr.), v.17, p.243-58, 2009b.

SEGENREICH, S. C. D. ProUni e a UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. *Pro-posições*, Campinas, v.20, n.2 (59), p.205-22, maio-ago. 2009.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v.57, n.1, p.1-22, 1987.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n.13, jan.-fev.-mar.-abr. 2000.

______. Edital de Seleção de Tutores Virtuais, 2008.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB). Universidade Federal de São Carlos. Guia do Estudante. 2009.

Parte III

Valores e educação

10
Gêneros, sexualidades e diferenças na perspectiva da teoria *queer*[1]

Vagner Matias do Prado
Arilda Inês Miranda Ribeiro

Há tempos a sexualidade desperta o interesse e a curiosidade humana. Vários temas relacionados ao assunto acabam por ensaiar proposições sob as mais diversas perspectivas teóricas. Em relação à compreensão dos fatores que direcionam (ou tentam explicar) as manifestações dos sentimentos, desejos e interesses dos sujeitos em relação a práticas ou objetos de atração "sexuais", esses conhecimentos constroem representações,[2] muitas vezes estigmatizadas, sobre sujeitos que não vivenciam os desejos afetivos, eróticos e sexuais a partir de uma óptica heteronormativa.

Embora o significado para o termo "sexualidade" possa ser construído diferentemente quando abordado a partir de diferentes bases

---

1 Este texto é baseado na dissertação de mestrado *Sexualidade(s) em cena*: as contribuições do discurso audiovisual para a problematização das diferenças no espaço escolar. O trabalho contou com o apoio da Capes e da Fapesp.

2 O conceito de representação é aqui posto a partir de sua compreensão pós-estruturalista. Nesse sentido, ela se refere ao modo como os significados das retóricas, narrativas e discursos dão sentido e posicionam os sujeitos, marcando assim suas identidades e/ou diferenças em um processo social, histórico e político. Desse modo, não a consideramos com um traço mental, rejeitando qualquer referência a uma entidade psicológica intrínseca ao ser humano. A representação só se faz inteligível a partir de sua inserção em uma cadeia de significações culturais que pretendem dizer o que ela é ou não é (Furlani, 2006).

epistemológicas, nossa compreensão para o tema se ancora em pressupostos filosóficos do pós-estruturalismo francês. Nas palavras de Michel Foucault (1985, 1997), a sexualidade é definida como um "dispositivo histórico", ou seja, ao contrário de ser uma característica biologicamente determinada, ela é fabricada por sistemas culturais que constroem uma "natureza" sexuada para os sujeitos. Por meio de discursos institucionalizados, como o religioso, o científico, o pedagógico e o jurídico, a representação de que a sexualidade seria um atributo "natural" dos seres humanos é construída e constantemente reiterada por "conhecimentos" que justificam seus enunciados por intermédio da reprodução da espécie. Nesse sentido, a representação de uma continuidade naturalmente determinada entre sexo biológico, gênero e sexualidade é valorizada e as manifestações de sexualidade que se distanciam de uma produção heterossexualizada, ou não atendente aos ideais da reprodução, são alvo de marcações sociais que visam estabelecer uma diferença com a intenção de justificar diversas formas de desigualdades sociais.

Os mecanismos utilizados pelo dispositivo da sexualidade também constroem relações de poder. Assim, as instituições que detêm alguma influência sobre determinado grupo estabelecem os critérios de normalidade ou de anormalidade em relação às condutas sociais esperadas para os sujeitos. Esse exercício elege determinadas formas de existência como as "ideais" para o convívio social, relegando todos os sujeitos que não se enquadram em suas classificações a um universo abjeto. Contudo, embora esse exercício de poder atue para fabricar normas de condutas e comportamentos, ele também age de forma produtiva ao permitir que resistências aos modelos instituídos sejam estabelecidas. Algumas formas de resistência são visibilizadas por meio da organização política de grupos de militância, como os das feministas, os de gays e lésbicas e os de negros.

No campo pedagógico, a construção de resistências em torno do exercício das sexualidades também passa a ser visualizada em nosso contexto atual. No Brasil, políticas educacionais, movimentações governamentais em favor dos direitos humanos e reivindicações do

movimento LGBTTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) permitiram, por exemplo, a elaboração do projeto Brasil sem Homofobia (Conselho Nacional..., 2004). Esse documento visa fornecer bases legais para que ações voltadas ao reconhecimento de representações sexuais não heterocentradas e o combate à discriminação e violência contra homossexuais possam se estabelecer em diversas esferas sociais. Dentre elas, a escola é compreendida como uma instituição que pode contribuir para a construção de uma política de visibilidade para sujeitos LGBTTT e descaracterizar a identidade heterossexual como a única forma legítima de sexualidade.

Para tanto, é preciso refletir sobre bases epistemológicas que possam nortear um trabalho nessa escala. Com isso, o presente texto se propõe a explicitar alguns pressupostos da teoria *queer* e suas contribuições para o debate em torno dos conceitos de gênero, sexualidade e diferença, bem como delinear uma proposta de educação sexual que problematize os mecanismos culturais de fabricação de sujeitos e construção de desigualdades.

Educação sexual e suas abordagens

Quando abordada em sua complexidade, a sexualidade humana é um assunto polêmico, principalmente quando discutida no contexto escolar. As crenças culturais construídas em torno do sexo biológico são, muitas vezes, "naturalizadas" pelos sujeitos devido aos valores, tabus e interditos que social e historicamente cercam temas relacionados a ela (Abramovay et al., 2004).

Nas escolas brasileiras, a questão passou por diversos estágios de abordagem. Contudo, somente com a estruturação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), no ano de 1997, é que a "orientação sexual" passa a ser assumida pelo governo federal como um "tema transversal", integrando assim a proposta pedagógica da escola e prevendo sua articulação com diversas disciplinas curriculares (Brasil, 1998).

No documento que trata sobre a "orientação sexual", o Ministério da Educação argumenta que, para que esse trabalho se efetive nas escolas, é necessário que as diferentes crenças e valores, as dúvidas e os questionamentos sobre os diversos aspectos relacionados à sexualidade encontrem espaços para se expressar (ibidem). Entretanto, quando focamos a análise nos conteúdos elencados para o desenvolvimento de ações pedagógicas com esse intuito, não fica difícil perceber que questões relacionadas à biologia do sexo e suas práticas acabam privilegiadas em relação a outros conhecimentos.

Mesmo reconhecendo como importante o esclarecimento sobre os limites biológicos de um corpo, as práticas sexuais seguras e os métodos de prevenção contra doenças sexualmente transmissíveis e HIV/Aids, não raro, os conteúdos abordados em situações de educação sexual mostram-se predominantemente marcados pelos "riscos" e "consequências" decorrentes de práticas sexuais "desregradas". Dessa maneira, o que podemos notar é uma "demonização" da sexualidade, na medida em que é evidenciado aos estudantes o final desastroso a que a vida sexual pode levar. Isso dentro de uma representação da heterossexualidade, pois a prevenção e a informação sobre o sexo é sempre proferida no sentido de se pressupor a relação entre um homem e uma mulher. Será que em situações de educação sexual todos os estudantes se reconhecem como heterossexuais? Quais os efeitos que a divulgação de uma educação sexual heterossexista exerce em um adolescente gay ou em uma lésbica? Ele/ela não deveria ter o direito de obter informações relacionadas a suas experiências afetivo-sexuais?

Em uma breve pontuação histórica de seu desenvolvimento, percebe-se que as preocupações que regeram a implantação da educação sexual no cenário nacional ativeram-se a pressupostos exclusivamente biológicos. No início do século XX, a educação sexual, sob influência das correntes médico-higienistas, pregavam o combate à masturbação e às doenças venéreas e discursavam a favor da preparação da mulher para a maternidade. Nos anos 1920, a proteção à infância e à maternidade foram o alvo de suas inclinações. Em 1928, o Congresso Nacional aprova a educação sexual nas escolas,

porém, inicia-se, até por volta dos anos 1950, uma perseguição a seus defensores. Nos anos 1970 ressurgem debates e projetos legislativos voltados à educação sexual, contando com o apoio dos movimentos feministas. Na década seguinte, as preocupações com a Aids e os casos de gravidez na adolescência ganham visibilidade (Abramovay et al., 2004). Essa última preocupação, em muitas escolas, continua prevalecendo.

Jimena Furlani (2008) argumenta que a educação sexual implementada nas escolas da contemporaneidade encontra-se atrelada a oito abordagens teóricas. A autora ainda relata que as abordagens que estruturam os trabalhos de intervenção escolar sobre a sexualidade não devem ser compreendidas meramente como conhecimentos que orientam as práticas, mas sim como "discursividades que apontam para possíveis lógicas nos seus enunciados e constroem determinado(s) conhecimento(s)" (idem, p.18).

A primeira abordagem estudada pela autora é denominada "abordagem higienista". Seus pressupostos conferem ênfase à biologia essencialista, sendo ela "marcada pela centralidade do ensino como promoção de saúde, da reprodução humana, das DSTs, da gravidez indesejada, do planejamento familiar etc." (idem, p.19). Considera as diferenças entre homens e mulheres como atributos corporais inquestionáveis, o que contribui para o processo de naturalização das desigualdades sexuais e de gêneros.

A segunda abordagem apontada é denominada "abordagem moral-tradicionalista", marcada pelo princípio de uma moral conservadora. Defende que a incidência de gravidez na adolescência e a infecção pelo HIV/Aids só seriam evitadas pela total privação sexual. Também se coloca favorável à manutenção dos "'papéis sexuais' tradicionais, defende a monogamia, o casamento, a castidade pré-marital, a educação separada entre meninos e meninas; prega a intolerância com as práticas sexuais e os modos de viver a sexualidade que não sejam os reprodutivos" (idem, p.20).

A terceira abordagem é caracterizada como "terapêutica". Ela busca causas explicativas para os comportamentos sexuais considerados "anormais" ou para os "problemas sexuais". Geralmente apre-

senta "conclusões simplistas, imediatistas, genéricas e universais para os fenômenos da vida sexual" (idem, p.21). Os estudos que visam caracterizar a sexualidade a partir de perspectivas exclusivamente psicológicas constituem algumas das bases para essa abordagem.

Como quarta abordagem encontra-se a "religiosa-radical", que é pautada pelo apego literal às interpretações bíblicas e utiliza o discurso religioso como verdade inquestionável. Além de condenar as sexualidades não heterossexuais, também investe na manutenção da família patriarcal e na submissão da mulher.

A quinta abordagem de educação sexual apontada por Furlani tem como base os "Direitos Humanos". Seus pressupostos compreendem a escola como comprometida com a transformação social e com o combate às exclusões. Nesse contexto, marcadores sociais como classe, raça, etnia, sexo, gênero e sexualidade são problematizados em um processo educativo político, de reconhecimento, e que objetiva a construção de uma sociedade melhor.

A abordagem baseada nos "direitos sexuais" constitui a sexta perspectiva e também prevê alterar o contexto social em que as diversas exclusões são estabelecidas bem como combater a homofobia, a lesbofobia, a transfobia ou qualquer forma de discriminação sexual.

A sétima abordagem prevista nos estudos de Furlani é denominada "emancipatória" e ancora seus argumentos em pressupostos marxistas. Como acredita ter sido a sexualidade reprimida ao longo das décadas, propõe a busca da libertação da "consciência" a partir do combate às "repressões sexuais".

A teoria *queer* constitui a base epistemológica para a última abordagem apontada pela autora. Essa abordagem rejeita a noção de uma identidade essencializada e procura evidenciar os mecanismos culturais que constroem as diferenças sociais. Sua empreitada política problematiza as representações hegemônicas de sexo, gênero e sexualidade. Questiona também os rígidos padrões culturais de comportamento que definem o gênero masculino e feminino. Ao contrário de singular, evidencia que as representações de masculinidade ou feminilidade são plurais e estabelecidas em uma cadeia hierárquica em que o homem, masculino, de classe média, heterossexual e

cristão é considerado superior a qualquer outra forma de identidade (Butler, 2008; Furlani, 2008; Louro, 2004, 2008).

Assim, podemos perceber que são várias as abordagens utilizadas para planejar intervenções voltadas à educação sexual. Como cada abordagem compreende a sexualidade humana a partir de uma perspectiva distinta, elas também produzem conhecimentos que serão assimilados como "verdades" inquestionáveis para alguns sujeitos. Ao naturalizar os discursos que as sustentam, os atores sociais constroem suas representações sobre o "certo" ou "errado", o que pode corroborar para a instituição de práticas e processos sociais estigmatizantes que visam marcar socialmente uma diferença em sujeitos que não se adéquam aos padrões de conduta impostos por determinada visão de mundo.

Quando não consideramos a sexualidade a partir do ponto de vista predominantemente biológico, e atentamos para o mecanismo constitutivo que a linguagem desencadeia, desafiamos o leitor a refletir sobre a educação sexual a partir da perspectiva *queer* de análise. Dessa maneira, incursionaremos sobre os pressupostos existentes nessa maneira de "ver" e "compreender" o mundo e suas implicações para uma educação sexual que possa problematizar as bases estruturantes dos conhecimentos existentes sobre a sexualidade, bem como dar visibilidade ao exercício de poder que hierarquiza corpos, gêneros e sexualidades.

Teoria *queer* e educação sexual: uma perspectiva problematizadora

A abordagem *queer* para a educação sexual é baseada em uma teoria que utiliza o mesmo nome e se ancora em estudos pós-estruturalistas. Segundo Neil Franco (2009), a teoria *queer* surgiu nos Estados Unidos e na Inglaterra, na década de 1990, sendo o termo criado por Teresa de Laurretis. Sua vertente acadêmica traz como teóricas/os influentes para esses estudos Judith Butler, Eve Sedgwick e Michael Warner (Morris apud Franco, 2009, p.85). Os pressupos-

tos promulgados por essa teoria permitem atentar para os mecanismos sociais que constroem e legitimam as diferenças como representações "contrárias" à natureza humana (Furlani, 2008; Louro, 2008; Miskolci & Simões, 2007; Silva, 2002).

Miskolci & Simões (1997) argumentam que em uma interpretação literal o termo *queer* poderia ser traduzido como esquisito, estranho, ou como uma série de xingamentos direcionados a homossexuais nos Estados Unidos. Entretanto, no sentido utilizado pela teoria, *queer* também pode ser utilizado para designar alguém ou algo desestabilizador, que desafia os padrões de normalidade instituídos.

As bases estruturantes dessa abordagem rejeitam qualquer forma de classificação universal entre os sujeitos, o que permite refletir sobre como alguns discursos sociais estabelecem a heterossexualidade como norma e as identidades sexuais LGBTTT como "anormais". Essa operação de poder, que objetiva marcar uma diferença, é utilizada, em muitos casos, para justificar a exclusão social e a "inferioridade" de certas formas de vivência humana. Com isso, ao reconhecer as identidades como construções culturais, a abordagem *queer* possibilita compreender que não há nada de errado ou antinatural com as sexualidades que se distanciam das propostas heterossexualizadas, e que a reprodução não é o único (nem principal) objetivo de uma relação sexual.

A abordagem *queer* é oriunda de pensamentos intelectuais contemporâneos e sua base teórica pode ser considerada como pós-crítica. As análises das relações de poder que se difundem no contexto social são questão central para essas teorizações. Seus argumentos compreendem que todo conhecimento está relacionado com a construção de "verdades" que passam a construir a nossa "realidade". Nesse sentido, tudo o que não é previsto ou "explicado" por determinada teoria acaba relegado ao âmbito das "inconformidades", ou seja, ao contrário de sua aparente "neutralidade", uma teoria constrói as representações sobre o que é possível ou impossível de ser compreendido na esfera sociocultural (Silva, 2002).

Outra reflexão importante a que as teorias pós-críticas nos remetem é a análise do caráter constitutivo da linguagem. Silva (idem)

relata que a linguagem não simplesmente descreve determinado objeto, mas também o constitui. É a partir dessa noção que seus/suas adeptos/as atentam para a necessidade de desconstrução dos discursos culturais que circulam em nosso meio social, pois eles constroem representações e justificam as relações de desigualdades observadas em diversas situações.

Ferdinand de Saussure argumenta que nós só podemos experimentar as experiências de vida a partir da significação cultural que a língua nos permite. "Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais" (apud Hall, 2003, p.40). Embora a compreensão de Saussure sobre os significados ativados pela linguagem seja distinta à da promulgada pelo pós-estruturalismo, ambas as correntes reconhecem os processos de "construção social" a que a linguagem nos remete.[3]

Como hipótese às afirmações anteriores, poderíamos supor que por ser considerado como "feminino" um menino que gosta de brincar com bonecas, estando ele em um ambiente que constantemente enfatiza a não correspondência de seu gosto ao esperado para seu "eu" pela sociedade, esse sujeito pode significar e reconhecer seus atos realmente como "diferentes" e não apropriados para o seu gênero. Percebe-se assim que a diferença passa a ser construída com base nos discursos que determinam o que é ou não possível para determinado momento ou pessoa. No exemplo citado, a ênfase discursiva imposta sobre as práticas do menino acabam por consti-

3 O pensamento do linguista Ferdinand de Saussure nos remete a uma teoria estruturalista. Para os estruturalistas, há uma distinção entre "língua" e "fala". A língua expressaria uma "estrutura" que pode ser conceituada, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2002, p.118), como "um número bastante limitado de regras sintáticas e gramaticais" e que vão determinar as combinações possíveis e válidas durante a ação da fala. Assim, os significados da linguagem seriam fixos e só dependeriam da articulação da estrutura da língua. Para o pós-estruturalismo a fixidez do significado é desestabilizada e permite com que os significados para um mesmo objeto sejam relativos (Silva, 2002).

tuir a representação de que, por uma lógica natural, menino não brinca com coisas de meninas.

O que, porém, as teorizações baseadas no pós-estruturalismo têm a dizer para a área da educação? Como toda intervenção educacional é estruturada com base em conhecimentos que evidenciam suas "verdades", os discursos pedagógicos também atuam para construir representações referentes a como os sujeitos devem "ser" e se "comportar" em sociedade. Para Silva (2002), reflexões sobre a estruturação dos conhecimentos ensinados nos espaços escolares a partir de uma análise pós-crítica nos auxiliariam a compreender o caráter normativo e as relações de poder existentes dentro do próprio currículo escolar. Selecionar e privilegiar determinado conhecimento faz que destaquemos apenas uma dentre inúmeras maneiras de se compreender a sociedade. Essas operações legitimam alguns conhecimentos, justificando assim, mesmo que ocultamente, sua superioridade sobre outros.

No que se refere às condutas de gênero, por exemplo, Montserrat Moreno (1999) argumenta que além de propiciar uma formação "intelectual", o currículo escolar fornece aos estudantes uma formação "social", um adestramento normativo[4] em relação às condutas masculinas ou femininas. Segundo a autora, o discurso institucionalizado pela escola é inscrito em uma ordem que traz tanto a linguagem masculina quanto a personificação do homem como centro do universo. Esse fato relega a existência das mulheres, ou de modelos não hegemônicos de masculinidade, à marginalização social, estigmatização e/ou perseguição.

Mesmo ao reconhecer os espaços escolares como construtores de saberes que legitimam desigualdades e criam práticas de exclusão contra os marcados como "diferentes" (Louro, 2004; Moreira, 2005), é nesse mesmo ambiente que a intencionalidade dessas práticas e a desconstrução do currículo tradicional poderiam ser realizadas. Des-

4 A normatização pode ser compreendida como a eleição arbitrária de uma identidade como parâmetro para a avaliação de outras. Essa relação acaba por promover uma hierarquização onde a norma é valorizada e acentua o caráter de uma aparente diferença (Silva, 2000, apud Franco, 2009, p.88).

sa maneira, a escola assumiria uma postura questionadora e democrática, uma vez que, ao contrário de uma "pedagogia da pregação" e reprodução de determinado conhecimento, disseminaria uma "pedagogia problematizadora", o que auxiliaria a construção de questionamentos sobre o que é divulgado como correto ou natural em nosso meio social.

De acordo com Jimena Furlani (2007, p.15), é preciso buscar referenciais que possibilitem analisar e teorizar os processos educativos por meio de abordagens críticas e políticas. É preciso conceber a escola, a pedagogia, o currículo e os ensinamentos sobre sexualidade como territórios de lutas e conflitos em relação a representações hegemônicas ou subalternas. Nesse sentido, ao defender uma proposta de educação sexual de respeito às diferenças, a autora nos desafia a desvelar as diferenças no currículo, com o objetivo de ressignificar como positivas, identidades que historicamente foram estigmatizadas. Para tal, a construção de uma educação sexual que leve em consideração as teorias pós-críticas do currículo, como o pós-estruturalismo, os estudos culturais e os estudos feministas, e as políticas de reconhecimento identitário oriundas dos diversos movimentos sociais podem se mostrar úteis para essa tarefa (idem, 2008).

A instituição escolar precisa reconhecer que está intimamente relacionada à construção de determinados saberes e à fabricação de subjetividades. Sendo assim, pode-se alertar para o fato de que ela, em diversos momentos, constitui mais um "problema" que uma "solução" para a Educação. Ao se reconhecer como parte do problema, a escola pode abrir suas portas para outras formas de compreensão da realidade e das relações sociais e contribuir para a crítica das normatizações impostas, desvendando seus efeitos em nosso cotidiano.

Pensar em um ambiente escolar e em um currículo que levem em consideração as diferenças sexuais pode auxiliar os membros da comunidade escolar a construírem uma educação baseada em princípios humanistas, inclusivos e igualitários (Furlani, 2008; Louro, 2004, 2008; Silva, 2002). Assim, a educação poderia cumprir seu papel social e atuar em prol de uma formação crítica e política, ca-

minhos esses que nos permitirão exercer nosso direito de cidadania, independentemente de cor de pele, sexo, gênero, orientação sexual, categoria geracional, religião, etnia, classe social e/ou filiações teóricas.

Considerações finais

Durante o decorrer do século XX, a educação sexual faz suas primeiras aparições no que se refere à sua inclusão formal nas instituições escolares brasileiras. Contudo, pautada por pressupostos exclusivamente biológicos, seus conteúdos não contemplaram a complexidade desse debate (Abramovay et al., 2004; Figueiró, 1996). Nesse sentido, essa inserção contribuiu para a construção e divulgação de uma sexualidade destinada a fins reprodutivos e que deveria ter seus "segredos" desvendados somente depois do casamento.

Em razão, contudo, das constantes transformações sociais e históricas que acometem as sociedades contemporâneas, a sexualidade passa a se manifestar publicamente e, com isso, são criadas muitas das bases que permitem desestabilizá-la como um aspecto restrito à vida biológica dos sujeitos. A heterossexualidade é questionada e se desconstrói sob os discursos que se propõem a sustentá-la. Lésbicas, gays, transexuais, travestis e transgêneros, mais do que se apresentarem como sujeitos que reivindicam reconhecimento social e jurídico, desestabilizam as "certezas" e "verdades" construídas historicamente em torno do exercício, da vivência e das relações aos quais o modelo tradicional de sexualidade nos direcionou.

A partir desse contexto não se pode negar a existência de uma dinâmica sexual que desarticula suas "raízes" da biologia e da reprodução. Sua problematização, principalmente nos espaços escolares, deve possibilitar que seu caráter político e de relações sociais seja trabalhado. Refletir sobre a multiplicidade das identidades de gêneros e sexuais e sobre os novos arranjos familiares, analisar os mecanismos de poder que utilizam a sexualidade para justificar di-

versas formas de violência e invisibilidade, reconhecer sua manifestação na infância e pluralizar as possibilidades para suas representações são fatores cruciais para que, de fato, possamos falar em democracia, direitos humanos e/ou direitos sexuais.

A abordagem *queer*, ao presumir que as diferenças sexuais, de gênero, étnico-raciais, de classe social, religiosas, entre outras, são construídas com base em diferentes discursos culturais, desmonta a representação de que esses marcadores seriam naturais, dados com o nascimento. O que se pretende com isso não é negar a existência de corpos biologicamente múltiplos, mas atentar para os conhecimentos que determinam uma de suas formas como padrão, remetendo outras possibilidades para o âmbito do "raro", "exótico" ou, em muitos casos, "anormal".

As diferenças devem ser compreendidas como produções sociais que se sustentam sobre a lógica de determinados discursos (Furlani, 2005; Silva, 2000, 2002). Ao modificarmos nosso ponto de vista, algumas "diferenças" passariam a ser consideradas como "normalidades", fato que denuncia o caráter arbitrário com que as identidades sexuais LGBTTT são marcadas pela heteronormatividade.

Reconhecer a multiplicidade da constituição de nossas sociedades e duvidar dos discursos culturais que constroem "verdades" sobre determinados objetos ou pessoas revelam-se uma tarefa, embora árdua, produtiva. É somente a partir dos questionamentos que poderemos construir novos conhecimentos. Para isso, poderíamos nos pautar em teorizações contemporâneas articuladas com nossas experiências empíricas. Afinal, os *Três ensaios sobre uma Teoria da Sexualidade*, propostos por Sigmund Freud em 1904, conseguiriam realizar uma leitura complexa e dinâmica da(s) sexualidade(s) nos dias atuais?

Referências

ABRAMOVAY, M. et al. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: Unesco Brasil, 2004.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Temas Transversais: Orientação Sexual. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental – MEC/SEF, 1998.

BUTLER, J. *Cuerpos que importan*: sobre los limites materiales y discursivos del "sexo". 2.ed. Buenos Aires: Paidós, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. *Brasil sem homofobia*: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

FIGUEIRÓ, M. N. D. *Educação sexual:* retomando uma proposta, um desafio. Londrina: UEL, 1996.

FOUCAULT, M. *Historia da sexualidade*: a vontade de saber. 7.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

______. A mulher/os rapazes da história da sexualidade. In: ______. *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. v.3.

FRANCO, N. A diversidade entra na escola: histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras das sexualidades e do gênero. Uberlândia, 2009. 239f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

FURLANI. J. *O bicho vai pegar!*: – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis. Porto Alegre, 2005. 272f. *Tese* (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

______. Mitos e tabus sexuais – Representação e desconstrução no contexto da Educação sexual. In: RIBEIRO, P. R. M.; FIGUEIRÓ, M. N. D. (Orgs.) *Sexualidade, cultura e educação sexual*: propostas para reflexão. Araraquara: FCL – Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p.173-95.

______. *Mitos e tabus da sexualidade humana*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

______. (Org.) *Educação sexual na escola*: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito as diferenças. Florianópolis: Udesc (Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina), 2008.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LOURO. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

______. *Um corpo estranho*: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MISKOLCI, R.; SIMÕES, J. A. Apresentação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.28, p.9-18, 2007.

MORENO, M. *Como se ensina a ser menina*: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna; Campinas: Unicamp, 1999.

SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

______. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

11
Cartografia das emoções e trajetórias afetivo-sexuais de mulheres estudantes do Ensino Médio

Taluana Laiz Martins Torres
Maria de Fátima Salum Moreira

Por considerar que existe um aspecto pouco privilegiado nas investigações sobre a sexualidade juvenil – aquelas que são referidas aos sentimentos, emoções, desejos e idealizações dos indivíduos –, nos propusemos a eleger tais questões como elemento central na análise das experiências afetivo-sexuais vividas por jovens mulheres estudantes de uma escola da periferia urbana do município de Presidente Prudente, oeste do estado de São Paulo. Isso acarretou proceder à interpretação dos significados e implicações que cabem aos sentimentos, sonhos e idealizações em torno da maternidade e do amor romântico, na construção das experiências de namoro e/ou formação de laços conjugais heterossexuais pelas jovens participantes da pesquisa. Mais especificamente, o objetivo é analisar as relações de gênero aí vivenciadas, com foco na observação e discussão das trajetórias afetivo-sexuais e no modo como os sentimentos se articulam e se manifestam no plano das ideias e dos comportamentos juvenis (Zeldin, 1991).

Parte-se do princípio de que, para compreender as tais trajetórias, devem ser empreendidas análises que abordem, articuladamente, três dimensões da vida social das jovens envolvidas no trabalho: seu contexto sociocultural, suas relações interpessoais cotidianas e suas vivências particulares e mais subjetivas de vida. O olhar é aqui

dirigido para os sentidos que atribuem ao amor e às expectativas que portam em relação às práticas sexuais e afetivas.

A população investigada foi composta exclusivamente por mulheres com idade entre 15 e 18 anos, de baixa renda econômica e com pouco acesso aos considerados bens culturais, e metade delas se encontrava em processo de escolarização, enquanto a outra metade havia abandonado os estudos. Vale dizer que as três garotas que interromperam os estudos haviam passado pela experiência da maternidade.

Além do critério relacionado à condição de baixa renda econômica e idade, foi importante para a escolha das seis garotas participantes da pesquisa o fato de que três delas tinham filhos e as outras três não eram mães nem haviam passado pela experiência da gravidez; outro critério foi que todas fazem parte de um grupo de jovens que viviam a experiência particular de estudar em uma mesma escola pública de Ensino Médio, localizada em um bairro periférico do município de Presidente Prudente. Importa ressaltar a importância de se analisar como a experiência da sexualidade juvenil se integra às vivências e relações de gênero e às práticas educativas escolares, já que tais análises, em geral, fundamentam os trabalhos educativos oferecidos a essa população.

Ademais, das três garotas que eram mães, duas viviam em situação de conjugalidade, isto é, participavam da trama vivencial e concreta da "vida a dois" (Heilborn, 2005). No interior do segundo grupo, formado pelas jovens que não haviam passado pela experiência da maternidade, apenas uma vivia em situação de conjugalidade.

O critério utilizado para selecionar tanto jovens que eram mães quanto aquelas que nunca haviam engravidado explica-se pelo fato de que um dos focos do objeto da pesquisa foi o estudo sobre como é vista/concebida a experiência da maternidade pelas jovens que a vivenciaram. Consideramos que a separação em dois grupos permitiria verificar não apenas como os temas das experiências amorosas e afetivas, mas também da gravidez e maternidade, compareceriam entre as moças em geral. A par disso, igualmente possibilitaria examinar se haveria mudanças nas atitudes e modos de pensar e sentir

entre as jovens que já haviam passado pela gravidez e maternidade.[5] Neste artigo, porém, optamos por abordar apenas os aspectos da afetividade envolvidos com as vivências sentimentais, eróticas e sexuais das adolescentes. Portanto, a discussão dos resultados da pesquisa relacionados aos sentimentos e práticas acerca da experiência da e com a maternidade não serão aqui tratados.

A fim de melhor compreender o universo investigado, foram usados os referenciais teóricos dos estudos sócio-históricos e culturais. Faz-se uma analogia entre as múltiplas possibilidades de viver e pensar a experiência afetivo-sexual como parte de um lugar e tempo sócio-históricos que, para além de suas características homogeneizadoras, permite observar múltiplas territorialidades no campo das identidades e subjetividades.

Desse modo, Roger Chartier (1990) enfatiza que a compreensão dos processos de construção das representações sociais deve ser realizada a partir de suas associações com o estudo da diversidade das vivências sociais e culturais mais particulares e cotidianas dos sujeitos: "É no nível da cotidianeidade que as práticas e representações são constantemente criadas, recriadas e improvisadas" (ibidem). Assim, interessa-nos entender como esse jogo de representações e práticas ocorre no campo social e, consequentemente, no âmbito individual, pois, mesmo pressupondo a força das idealizações coletivas, também se presume que as representações sociais de cada sujeito ou grupo social devem ser analisadas segundo suas experiências particulares.

A pesquisa foi realizada no período entre 2005 e 2007, em uma pequena escola estadual de Ensino Fundamental e Médio localizada na periferia urbana do município de Presidente Prudente (SP). Muito embora a investigação tenha ocorrido no espaço escolar, ela não se limitou apenas a esse ambiente, tendo em vista que outros lugares foram destacados para se analisar os modos de ser, pensar,

5 Como ainda é no campo das relações heterossexuais que a maioria das jovens costuma idealizar e vivenciar a gravidez e a maternidade, decidiu-se que esse seria o viés abordado na pesquisa.

sentir e agir das participantes do estudo. Além disso, entende-se que o pesquisador que se restringe ao contato com seus sujeitos em espaços isolados tende a separá-los de seu contexto social, o que pode levar a uma "visão muito restrita do mundo de seus informantes" (Fonseca, 1999).

Assim, além das observações diretas realizadas na própria escola e na casa das jovens pesquisadas, as entrevistas foram ainda efetivadas em locais diversos, como na biblioteca da escola, no *shopping* (local de trabalho de uma das jovens) e no centro de saúde localizado no bairro onde residiam as participantes da pesquisa.

Anthony Giddens (1993) salienta que na discussão sobre a sexualidade humana é importante levar em conta o papel dos sentimentos como um dos elementos constitutivos dos relacionamentos – consequentemente, da sexualidade. É assim que o autor enfatiza o prestígio do amor romântico na transformação da intimidade moderna.

Grande parte dos estudos sobre as implicações dos sentimentos na organização da vida cultural e na construção das práticas sociais tem sido realizada por historiadores, mas não somente, uma vez que também tem havido a participação de sociólogos e psicanalistas. No campo da História, destaca-se Theodor Zeldin (1991), o qual toma o estudo dos sentimentos e das emoções como objeto central de suas discussões historiográficas. O ponto de vista desse autor sobre a forma como tal questão deve ser abordada é extremamente importante para a definição de caminhos investigativos nesse campo de conhecimento.

Conforme o historiador, a investigação acerca das representações e relações humanas não deve restringir-se apenas à dimensão das relações de poder determinadas pelas lutas socioeconômicas. Em seus estudos, Zeldin (1991) privilegia igualmente a investigação e a problematização dos valores éticos e morais sob o enfoque das pesquisas que examinam a produção das emoções, dos sentimentos íntimos e dos desejos que são experimentados no âmbito da vida pessoal e afetiva dos sujeitos.

Por sua vez, a historiadora Sandra Pesavento (2004) alerta para as dificuldades desse empreendimento, já que os historiadores da

cultura devem conceber as sensibilidades como parte central dos processos de representação da realidade, pois elas são "formas pelas quais os indivíduos e grupos, através das emoções e sentidos se dão a perceber" (ibidem). Apesar de apontar a dificuldade de se quantificar o mundo do sensível, a autora afirma a importância de que ele seja objeto de estudo, ressaltando sua incidência nas "formas de valorizar, de classificar o mundo, ou de reagir diante de determinadas situações e personagens sociais" (ibidem). Muito embora não possam ser medidas ou quantificadas, as sensibilidades podem ser avaliadas pela sua "capacidade mobilizadora", demonstrando sua "presença ou eficácia pela reação que são capazes de provocar".

Um sentimento que merece destaque quando se trata de problematizar os ideais e emoções presentes nos relacionamentos dos jovens, na atualidade, é o amor. Porém, ao nos reportarmos a esse sentimento, a pergunta de Jean Louis Flandrin (1988) vale ser retomada: "Mas será o mesmo o sentimento que se chama 'amor' durante esse meio milênio? Os estimulantes e os objetos do amor permanecem os mesmos? E a conduta amorosa?". Ainda: o amor é um sentimento natural e universal, isto é, comum a todos os seres humanos, de todas as culturas?

Várias respostas podem ser dadas a essas questões, todavia, o que parece unanimidade em relação aos autores examinados é que as práticas, as sensibilidades e os significados concernentes ao amor sofreram muitas mudanças ao longo do tempo, as quais podem ser percebidas em termos de continuidades/permanências e descontinuidades/rupturas. Também se compreende que, como qualquer outro sentimento, o amor é fruto de uma "construção sociocultural" ou, dizendo de outra forma, o amor seria uma "invenção".

Dando ênfase a esse modo de pensar, o psicanalista Jurandir Freire Costa (1998) salienta que "o amor é uma crença emocional e, como toda crença, pode ser mantida, alterada, trocada, melhorada, piorada ou abolida. O amor foi inventado como o fogo, a roda, o casamento...". Costa (1998) estuda a construção histórica do amor romântico até sua apresentação na contemporaneidade, sob a forma que ele denomina de "amor-paixão-romântico". Tal modelização

amorosa, segundo pensa, impõe regras para sua realização que ultrapassam os limites do possível, exigindo dos sujeitos "um desempenho contraditório em muitos aspectos" (ibidem). O caráter coercitivo e contraditório desse amor é dado pelo fato de que ele está relacionado a um ideal de autoperfeição, o qual, por sua vez, está pautado em algumas exigências irrealizáveis, mas necessárias para se alcançar a felicidade almejada.

Mais recentemente, outras interpretações sobre o tema do amor têm sido produzidas, tais como a do sociólogo Zygmunt Bauman (2004), que verifica como as condições de vida do chamado "mundo pós-moderno" incidem sobre a subjetividade. Segundo o autor, no projeto pós-moderno, a nova ordem social é marcada pela irredutível incerteza sobre o futuro, já que as estruturas sociais se caracterizam pela dúvida, mobilidade e insegurança. Dessa maneira, a lógica das relações humanas se revela cada vez mais contingente e acompanha essas novas condições de vida.

A "síndrome consumista" é assinalada por Bauman (idem) como um valor de vida em evidência na pós-modernidade e que enaltece a transitoriedade dos desejos e das relações humanas. Não obstante, o autor explica que o modelo de amor "até que a morte nos separe" (ibidem) vem sendo profundamente questionado nessa atual modernidade líquida, haja vista que uma inédita fluidez e fragilidade marca todos os tipos de vínculos sociais. O compromisso incondicional parece ser substituído por relações descartáveis e vulneráveis, em um ambiente instável.

Essa fragilidade dos laços humanos está igualmente na contramão do amor romântico e traduz as contradições vividas no âmbito social e afetivo; assim, é possível supor que a concepção de que o ideal de amor romântico, intimamente relacionado ao ideal de felicidade, seria um elemento fundamental na constituição dos valores e representações que se conjugam às atitudes e projetos de vida das jovens (Costa, 1998). Porém, na atual "modernidade líquida", de mudanças rápidas e confusas, emerge uma nova forma de relacionamento, pautado na satisfação imediata dos desejos, na imprevisibilidade e no descompromisso (Bauman, 2004). Por conseguinte, os indivíduos

experimentam sentimentos contraditórios, pois os vínculos nesse tipo de relacionamento afetivo e sexual tornam-se cada vez mais fluidos e frágeis, substituindo frequentemente as idealizações de compromissos mais sólidos e duradouros e/ou convivendo com eles.

Giddens (1993), por sua vez, dirige o nosso olhar para outras dimensões e impactos do amor romântico, especialmente sobre a vida das mulheres, porque entende que tal sentimento é precursor do que ele denomina "relacionamento puro", isto é, uma relação de igualdade sexual e emocional entre os sujeitos. O amor romântico, que "pressupõe a possibilidade de se estabelecer um vínculo emocional durável com o outro" (ibidem), afirma o autor, causou maior impacto sobre a situação das mulheres, já que esteve ligado a outros acontecimentos que marcaram a situação feminina na Europa, no final do século XVIII. O autor ressalta que o amor romântico era essencialmente feminilizado e estava a serviço da subordinação da mulher ao lar. Assim, a ideia dessa espécie de sentimento uniu o amor "eterno" ao casamento e à maternidade. Em contrapartida, Giddens (idem) assevera que ele se configurou como "uma expressão de poder das mulheres, uma asserção contraditória da autonomia diante da privação". Vemos, então, que o debate teórico carrega divergências e convergências conceituais e interpretativas, as quais devem ser cotejadas com os resultados dos estudos empíricos.

O amor e seus contratos[6]

Nos contratos que tu lavras
não vi, Amor, valimento.
Só palavras e palavras
feitas de sonho e de vento.
(Andrade, 1987)

6 Esse título foi retirado de um poema do livro *Corpo*, de Carlos Drummond de Andrade (1987).

Tendo em vista a discussão a respeito do papel dos sentimentos no contexto das práticas e vivências da sexualidade entre jovens mulheres, é possível analisar tais relações afetivas segundo alguns tipos de vínculos estabelecidos entre os jovens, em destaque o *ficar* e o namorar, que foram tipos de relacionamentos mencionados pelas garotas pesquisadas, tanto no início como no decorrer de suas trajetórias afetivo-sexuais. Os "contratos", ou seja, os acordos consolidados entre os parceiros e que conferem, para ambos, direitos, obrigações e regras de comportamento, também serão focalizados e discutidos a partir de um olhar direcionado, tanto aos cenários culturais nos quais estão inseridos como aos roteiros interpessoais e intrapsíquicos que denotam as particularidades das trajetórias analisadas (Gagnon, 2006).

O que pôde ser observado é que, como de costume, as inspirações poéticas se aproximam fortemente das alegrias e dramas existenciais humanos. Contratos e compromissos amorosos não podem ser definidos ou compreendidos pelas palavras proferidas, pois o campo das emoções e dos sentimentos que as atravessam se caracteriza pela inefabilidade, já que elas "são feitas de sonho e de vento" (Andrade, 1987).

Para as garotas entrevistadas, o primeiro namoro ocorreu entre os dez e os 16 anos de idade, observando-se algumas experiências de namoro mais duradouras, outras menos, e verificando-se, além disso, que o namoro requer o acordo tácito do casal em torno de alguns princípios que constituem as regras desse relacionamento. Foram mencionados nos depoimentos: o companheirismo, a fidelidade, a amizade, o diálogo e, na maioria dos casos, as relações sexuais.

Sendo assim, o namoro, envolvimento bastante recorrente entre os jovens, na atualidade, pode ser identificado, segundo Elaine Reis Brandão (2004), como um relacionamento que requer "algum grau de compromisso entre o casal, que assegura uma certa autoconfiança e confiança na relação com o outro". Conforme as participantes da pesquisa, é no contexto do namoro ou do *ficar* que acontecem os primeiros beijos, carinhos e relações sexuais. Nota-se, portanto, atualmente, que os jovens rompem com várias regras do namoro tradi-

cional,[7] mas, ao mesmo tempo, convivem com outras práticas que ainda fazem parte desse tipo de relacionamento. Embora o namoro não tenha, necessariamente, como finalidade última o casamento, pode-se configurar, bem como o *ficar*, como parte de um projeto de vida futura e de um processo de aprendizado da sexualidade entre os jovens (Heilborn et al., 2006). Mesmo que em alguns casos o primeiro namoro possa resultar em casamento, hoje em dia tal expectativa não é, em geral, percebida entre os jovens.

No período da realização das entrevistas, das seis jovens, apenas duas namoravam, três estavam casadas e uma tinha sua situação afetiva indefinida: não sabia se continuaria ou não a se relacionar com o pai de sua filha. Das três casadas, duas declararam que o namoro precedeu o casamento e apenas uma contou que, logo após conhecer o rapaz, foram morar juntos para depois oficializarem a relação.

Nesse contexto, a própria ideia de namoro sofre variações em relação ao valor atribuído ao relacionamento: na concepção das garotas, existem namoros mais sérios e outros menos. Em muitos casos, a família e as mães, em especial, têm papel fundamental no consentimento do namoro e na delimitação de suas regras; nesse aspecto, o "namoro em casa" corrobora a permanência de práticas e valores que se assemelham ao "namoro tradicional", uma vez que a permissão da família é necessária, e as regras, no caso das jovens desta pesquisa, são definidas pelas mães e estão diretamente relacionadas às tentativas de controle do relacionamento. Por outro lado, os jovens reinventam as regras desse tipo de namoro, que não se restringe às conversas e a alguns beijos trocados entre o casal, como acontecia antigamente (Azevedo apud Stengel, 2003); hoje, as normas e con-

7 Márcia Stengel (2003) salienta que esse tipo de relacionamento sofreu diversas mudanças ao longo dos tempos, de maneira que suas regras e costumes mudaram, mas não deixaram de existir. O namoro tradicional, de acordo com a autora, tinha como finalidade o casamento e "a escolha dos cônjuges". O jovem era aceito na casa da garota somente depois de assumir um compromisso mais sério; contudo, o controle sobre o casal se tornava mais rigoroso, a fim de preservar a reputação e a honra da mulher, assim como sua virgindade (Azevedo apud Stengel, 2003).

dutas relativas ao namoro possibilitam que as carícias mais íntimas e, muitas vezes, as relações sexuais ocorram dentro da casa dos pais dos jovens.

Outro tipo de relacionamento abordado pelas jovens e que se caracteriza pelo descompromisso e pelo efêmero é o *ficar*, que pode estar ligado ao contexto atual, ao qual Bauman (2004) se refere como uma "modernidade líquida", na qual os vínculos humanos se tornam cada vez mais frágeis e, frequentemente, substituem compromissos duradouros. O *ficar*, como salientam Heilborn et al. (2006), configura-se em uma nova modalidade de relacionamento entre os jovens brasileiros e contrasta com o namoro e suas regras mais estáveis e previsíveis, haja vista que ele se fundamenta na imprevisibilidade e não requer qualquer compromisso entre os parceiros.

Assim, *ficar* é um acontecimento presente no cotidiano das jovens desta pesquisa, já que todas declararam passar por essa experiência em algum momento de suas vidas. Já a frequência desse tipo de relacionamento é bastante variada: enquanto algumas declaram que *ficaram* com muitos garotos, outras dizem que quase não *ficaram*. Essa espécie de experiência ocorreu, na maioria das vezes, em situações mais informais, como nas festas ou bailes, por exemplo. Todavia, a rua e a escola também são citadas como lugares onde é possível *ficar* com os garotos. Três entrevistadas contam que a iniciação a esse tipo de relacionamento coincidiu com o primeiro beijo.

A média de idade em que as garotas deram seus primeiros beijos variou entre dez e 14 anos, tendo a metade delas afirmado que depois do acontecimento passaram a namorar o mesmo garoto. Esses casos que resultaram em namoro permitem inferir que a escolha do parceiro não foi aleatória e ocorreu porque houve um sentimento que influenciou na tomada de decisão. Em todos os casos, o primeiro beijo foi experimentado com um parceiro conhecido – da escola ou da rua em que moravam. Isso indica que, apesar de hoje ter-se tornado frequente que esse tipo de contato íntimo (o *ficar*) ocorra entre pessoas desconhecidas, em locais como festas ou em outras situações não planejadas e inusitadas, isso não pode ser considerado como uma regra geral.

Apesar de o *ficar* ser um tipo de relacionamento marcado, em geral, por sua curta duração e imprevisibilidade, há a possibilidade de que ele se torne algo mais sério, como um namoro, por exemplo, o que pode acontecer quando o casal *fica* constantemente, isto é, quando os encontros começam a ser mais frequentes e o relacionamento ganha mais intimidade.

É possível notar também que *ficar* possibilita o conhecimento entre os parceiros, de maneira que geralmente se torna um pré-requisito para o namoro. De modo geral, o primeiro passo para o início de um relacionamento mais sério é *ficar*, para conhecer melhor a pessoa e, dependendo das condições e sentimentos envolvidos, parte-se para o namoro. No entanto, pode acontecer que o espaço de tempo entre *ficar* e namorar seja relativamente curto.

Em síntese, o *ficar*, assim como o primeiro beijo, constitui uma "porta de entrada" para o desenvolvimento das relações afetivas e sexuais dos jovens, que é marcada por etapas, quer dizer, por "marcos socialmente organizados pelos pares" (Heilborn et al., 2006, p.165). De modo geral, *ficar* representa uma etapa do relacionamento afetivo que não envolve relacionamento sexual, sendo que está voltada para o conhecimento do parceiro e, dependendo das circunstâncias, pode acarretar em um futuro namoro, principalmente nos casos em que os encontros entre o casal passam a adquirir certa frequência, colaborando para o surgimento de um sentimento mais intenso. Todavia, destacam-se nos depoimentos casos em que o *ficar* se configura como um evento de curta duração; nesses casos, não denota compromissos futuros. Assim, a ideia de compromisso é perpassada pelos sentimentos que, como se percebe, são constituídos nas práticas e formas de organização social; melhor dizendo, os sentimentos tanto são produto como são produtores de cada realidade sócio-histórica particular.

Ficar, beijar e namorar são marcos de iniciação da vida afetiva das jovens entrevistadas e, quando aludimos a eles, outro elemento se faz bastante presente nos depoimentos: as primeiras relações sexuais, uma etapa bastante mencionada pelas garotas porque envolve grande expectativa e está cercada de ideais e sonhos.

Os estudos sobre a iniciação sexual das mulheres têm enfatizado o papel central do vínculo afetivo para que a primeira experiência sexual aconteça (Brandão, 2004). Na presente pesquisa, observamos que, entre as jovens, o evento está comumente ligado não apenas ao vínculo ou compromisso com o parceiro, mas também ao sentimento amoroso. Essa é igualmente a conclusão de Heilborn et al. (2006), os quais afirmam que, para as mulheres, "é como se o amor validasse o sexo". Nesse contexto, os homens amiúde tentam utilizar tal sentimento como uma forma de barganha para conseguirem o que desejam: o relacionamento sexual, o qual, por vezes, é requerido pelos parceiros sob o pretexto de uma "prova de amor". Como veremos a seguir, embora esse tipo de conduta ou "estratégia" masculina já seja bem conhecida pelas mulheres, ela ainda ocorre em seus relacionamentos afetivos, especialmente quando nos aproximamos de seus roteiros mais particulares de vida.

Na ocasião das entrevistas, cinco garotas já haviam tido sua primeira relação sexual, enquanto uma ainda não tinha passado pela experiência. As idades desse tipo de iniciação variam entre 13 e 16 anos, mesmo que a única jovem que não se iniciara sexualmente estivesse com 15 anos. É comum, para as mulheres, que a primeira relação sexual seja acompanhada de um vínculo afetivo, salientando-se a circunstância de que, em todos os casos relatados pelas jovens, tal fato ocorreu no contexto do namoro, informação igualmente constatada por Stengel (2003) em sua pesquisa com jovens de níveis socioeconômicos médio-alto e baixo da cidade de Belo Horizonte: "para as mulheres, a relação sexual é limitada a relacionamentos estáveis e compromissados, como o namoro".

Quando analisamos os motivos que contribuíram para a perda da virgindade, é notável o quanto elas se mostram preocupadas tanto com os próprios sentimentos como com os afetos do parceiro; para a experiência acontecer, as jovens declaram que precisam ter certeza de que eles "gostam" realmente delas e não querem apenas fazer sexo, de sorte que o namoro se coloca como relacionamento mais adequado para que a primeira relação sexual aconteça, porque, nesse contexto, é possível que haja mais intimidade e cumplicidade entre o casal.

Em contrapartida, o que é comum na maioria das falas das jovens é o fato de a virgindade ser idealizada e exaltada como um bem ou qualidade que se deve preservar, apesar de terem ciência de que, no intercurso da vida afetiva, sentimentos como a paixão ou o amor podem ser decisivos na tomada de decisão sobre a primeira experiência sexual. Dessa forma, podemos inferir que, na maioria dos casos, o envolvimento afetivo-amoroso constitui o principal motivador para que as jovens realizem sua primeira experiência sexual, dado que é igualmente confirmado na pesquisa Gravad (Heilborn et al., 2006), na qual 52% das mulheres fazem alusão a esse tipo de sentimento como principal causa para deixarem de ser virgens.

Nesse sentido, quando pensamos nas referências às "provas de amor", fica evidente como os sentimentos amorosos e os desejos sexuais são diversa e contraditoriamente apropriados e vivenciados por homens e mulheres. Além do historiador Zeldin (1991), ganha igualmente razão o poeta, quando diz que nem mesmo as mais belas palavras de amor, que pretendem selar compromissos amorosos, traduzem as condutas humanas e aquilo que se faz em nome das idealizações e teorizações sobre as relações eróticas e afetivas. Enquanto, para grande parte dos homens, a "prova de amor" é o consentimento das mulheres em experimentar, com eles, o desejo e o prazer sexual, a lógica para muitas delas ainda caminha em direção oposta, pois, para várias mulheres, certamente são as demonstrações de que são alvo de sentimentos de afeto, carinho e desejo, aliadas à confiança, que conferem sentido à "prova" de que podem vivenciar o sexo com seus parceiros. E, no contexto desta pesquisa, verificou-se que tal sentimento é muito mais forte no momento em que imaginam sua "primeira vez". O que não significa que em fases posteriores da vida novas experiências não venham compor os sentidos e as orientações de suas práticas afetivas e sexuais. Tudo isso não implica esquecer os inúmeros contextos em que se usa a palavra "amor" nas relações erótico-afetivas que tanto têm servido de referência ao ato sexual – "fazer amor" – como aos sentimentos envolvidos com a ideia de paixão, enamoramento, afinidades eletivas, atração sexual e outros tantos significados.

Considerações finais

Mesmo que os ideais da modernidade, como igualdade e liberdade, estejam contribuindo para modificar as formas referentes aos privilégios e hierarquias que se estabelecem nas relações afetivas entre jovens, muitos aspectos culturais ainda se mostram personificados por intermédio de práticas e representações ancoradas em uma visão tradicional das relações de gênero e nas representações sobre sexualidade.

Podemos inferir que as representações concernentes ao relacionamento a dois, pautado no ideal romântico, no casamento e na maternidade, são substanciais na forma como as jovens organizam e conduzem muitas de suas práticas no campo da sexualidade. A desconstrução e a crítica de tais ideais, quando vistos como possibilidades seguras para se alcançar a felicidade, deveriam fazer parte do diálogo entre gerações, seja nas famílias, seja em projetos educativos, escolares ou não. Com isso, pode-se buscar contribuir para a reflexão da(o)s jovens quanto ao modo como organizam sua existência, bem como quanto às suas potencialidades e múltiplas possibilidades de pensar e viver sua sexualidade.

É importante frisar que, quando aludimos à formação dos jovens, assim como Nilma Lino Gomes (2003), estamos nos reportando a um processo de educação mais amplo, o qual não se limita à escolarização, já que ela ocorre em espaços sociais diversificados, tais como o da família, do bairro, do trabalho e da escola, entre outros. Desse modo, para examinar as relações entre "experiência juvenil" e "propostas educativas", como sugere Sposito (2005), deve-se ir além da "submissão aos modelos normativos e hegemônicos de reprodução cultural", posto que os jovens se apropriam e reconstroem os modelos educacionais oferecidos, segundo suas experiências de classe, gênero, raça etc.

Por esse motivo, é preciso estabelecer um questionamento constante das propostas educativas referidas à sexualidade, visto que ela implica não apenas os aspectos biológicos da saúde e reprodução humana, mas, sobretudo, os aspectos culturais e simbólicos que de-

terminam o sentido das ações dos indivíduos. Na formação e na educação escolar, professores e alunos deveriam estar também comprometidos com o estudo e questionamento dos processos sociais e culturais que estão envolvidos na construção dos sentimentos, fantasias e representações sobre o desejo e as práticas sexuais. Espera-se que sejam analisadas e problematizadas as bases socioculturais dos projetos e idealizações eróticas e amorosas nas quais os jovens estão mergulhados e que regem suas condutas e atitudes frente à sexualidade e à afetividade.

Ainda há que se indagar quanto à presença de mecanismos, quase sempre implícitos, de controle e cerceamento da subjetividade dos indivíduos quando propomos definições ou categorizações fixas e únicas para os significados de sua vida erótica e afetiva. Corre-se o risco de que venham a ser postas a serviço do traçado de novas estratégias que garantam a manutenção de formas de subordinação e de controle do desejo e do direito ao prazer.

A fantasia e o desejo têm sido objeto de várias instituições disciplinares, sejam elas a escola, a medicina, a psiquiatria, a igreja ou outras. Desvelar e controlar o poder da imaginação e da fantasia e de suas implicações na produção de determinadas práticas e condutas sociais é uma das formas bastante eficazes do exercício do poder. Portanto, queremos concluir destacando uma dimensão mais ampla para pensar nos sentidos do desejo, das emoções e do prazer na vida humana. Lembra Moreira (1999) que, para Guatari & Rolnick,

> o desejo pode ser definido como "todas as formas de vontade de viver, de vontade de criar, de vontade de amar, de vontade de inventar uma outra sociedade, outra percepção do mundo, outro sistema de valores". Nesse sentido, entende-se que o desejo faz parte e permeia todas as dimensões da vida social, tanto em "práticas imediatas, quanto em projetos muito ambiciosos". Segundo Guattari & Rolnick, no pensamento dominante, além da presença da concepção de que a vida é muito difícil, cheia de contradições e exige muitos sacrifícios, existe um axioma de base que é o de que "o desejo só poderia estar radicalmente cortado da realidade e de que haveria sempre uma escolha inevitável, entre um princípio de prazer, um princípio de desejo, de um lado, e de outro, um prin-

cípio de realidade, um princípio de eficiência do real". (apud Moreira, 1999, p.426-7)

Referências

ANDRADE, C. D. de. *Corpo*: novos poemas. Rio de Janeiro: Record, 1987.

BAUMAN, Z. *Amor líquido*: sobre a fragilidade dos laços humanos. Trad. Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Jorge Zahar, 2004.

BOZON, M. *Sociologia da sexualidade*. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BRANDÃO, E. R. Iniciação sexual e afetiva: exercício da autonomia juvenil. In: HEILBORN, M. L. (Org.) *Família e sexualidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2004, p.63-85.

CHARTIER, R. *A história cultural*: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

COSTA, J. F. *Sem fraude nem favor*: estudos sobre o amor romântico. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

FLANDRIN, J. L. *O sexo e o Ocidente*. Trad. Jean Progin. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FONSECA, C. Quando cada caso é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, v.10, n.10, p.59-78, jan.-abr. 1999.

GAGNON, J. H. *Uma interpretação do desejo*: ensaios sobre o estudo da sexualidade. Trad. Lucia Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

GIDDENS, A. *A transformação da intimidade*: Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, v.29, n.1, p.167-82, jan.-jun. 2003.

HEILBORN, M. L. (Org.) *Família e sexualidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

______. et al. (Orgs.) *O aprendizado da sexualidade*: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006.

MOREIRA, M. de F. S. Fronteiras do desejo: amor e laço conjugal nas décadas iniciais do século XX. São Paulo, 1999. *Tese* (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

PESAVENTO, S. J. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. In: *Nuevo Mundo, Mundos Nuevos*. Materiales de seminários, n.4, 2004. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/document229.html>. Acesso em: 29 out. 2005.

STENGEL, M. *Obsceno é falar de amor?* As relações afetivas dos adolescentes. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.

TORRES, T. L. M. Trajetórias afetivo-sexuais entre jovens do ensino médio: implicações dos sentidos de amor e maternidade. Presidente Prudente, 2007. *Dissertação* (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho".

ZELDIN, T. Os franceses e o amor. In: ______. *Amor e sexualidade no Ocidente*. Trad. Ana Paula Faria. Lisboa: Terramar, 1991.

12
Do risco à proteção: o papel da escola na vida de adolescentes do Ensino Médio

Luciene dos Santos Camargo
Renata Maria Coimbra Libório

Apresentação

A presente pesquisa[8] surgiu de questões, reflexões e inquietações provocadas pelos resultados do estudo *Comportamentos e fatores de risco e proteção na adolescência e juventude nos municípios de Presidente Prudente e Belo Horizonte*,[9] que procurou avaliar aspectos relacionados à saúde-doença por meio da aplicação de questionários com questões de múltipla escolha (Libório, 2007b). Foram investi-

---

8 Pesquisa que resultou na dissertação de mestrado intitulada *Concepções de adolescentes sobre a escola*: do risco à proteção, financiada pela Capes/DS, no período de março a agosto de 2007, e pela Fapesp, no período de setembro de 2007 a fevereiro de 2009.

9 Pesquisa financiada pela Fapesp, realizada nas cidades de Presidente Prudente e Belo Horizonte, em 2006/2007. Em Presidente Prudente, pela equipe do (LDH) Laboratório de Desenvolvimento Humano da FCT-Unesp e coordenada pela professora Renata Maria Coimbra Libório. Esta pesquisa articula-se com a *Pesquisa sobre a juventude brasileira*, de âmbito nacional, coordenada pela professora Silvia H. Koller, da UFRGS, que foi desenvolvida por uma equipe de pesquisadores, membros do grupo de trabalho "Juventude, resiliência e vulnerabilidade" da Anpepp, em várias capitais brasileiras: Porto Alegre, Recife, Belo Horizonte, São Paulo, Campo Grande, Manaus e Brasília.

gados aspectos como: dados biossociodemográficos, educação, trabalho, saúde e qualidade de vida, comportamentos de risco, fatores de risco, bem como fatores protetores sociais (lazer, rede de apoio, coesão/satisfação familiar, relações de amizade), e pessoais (espiritualidade, valores/moralidade, autoestima/criatividade, realização/bem-estar, otimismo, sentido para a vida, humor, altruísmo/sociabilidade, autoeficácia, perspectiva para o futuro).

Os dados referentes à variável *escola* aguçaram nosso interesse em aprofundar o conhecimento sobre a perspectiva dos adolescentes com relação a essa instituição, de forma a entender os significados a ela atribuídos pelos alunos e identificar indicadores de risco e/ou proteção em suas falas. Todas as questões lhes foram apresentadas em forma afirmativa, como: "Pode contar com a equipe escolar" e "Confia na maioria dos professores", para as quais os adolescentes poderiam escolher como resposta as alternativas *discordo, não concordo nem discordo* e *concordo*. Libório (2007b) verificou, com relação às duas questões apontadas acima, que em Presidente Prudente, 32,4% dos jovens participantes afirmaram poder contar com a ajuda da equipe escolar e 29,8% declararam confiança na maioria dos professores de sua escola, enquanto 20% acham que não podem contar com o apoio da escola e 24% dos jovens não confiam na maioria dos professores. Quanto a poder contar com a equipe escolar e confiar na maioria dos professores, 41% e 40,3% dos jovens apontaram, respectivamente, que não concordam nem discordam. Diante desses dados, bem como de outros relativos ao papel da escola nos projetos de vida dos adolescentes, sentimos a necessidade de um estudo que aprofundasse essas questões mais específica e qualitativamente, de forma a pensar sobre como o ambiente escolar tem se configurado na vida dos adolescentes a partir de suas perspectivas e subjetividades. Assim, esta pesquisa buscou analisar se a escola representa um indicador de risco ou proteção a partir da perspectiva dos adolescentes, utilizando uma abordagem mais contextual e entendendo os participantes como sujeitos produtores de história e cultura, que também são produzidos por meio das relações sociais e dos processos socioculturais e históricos.

A escola pode ser uma importante rede de apoio e proteção às crianças e aos adolescentes que vivem submetidos a situações adversas em suas comunidades e famílias, considerando que pode "funcionar" como um mecanismo de proteção ao disponibilizar espaço de convivências saudáveis, aprendizagem, reforço de habilidades e de capacidades sociais e emocionais importantes para o desenvolvimento (Poletto & Koller, 2006).

O objetivo geral desta pesquisa é compreender os sentidos atribuídos à vida escolar e aos processos de escolarização por adolescentes que possam estar submetidos a situações de risco, analisando se a escola tem agido em suas vidas como indicador de risco ou proteção, refletindo sobre o papel da escola e da educação no processo de construção da resiliência nesses alunos. Buscamos, então, compreender os sentimentos atribuídos pelos adolescentes às relações vividas entre eles e os profissionais da escola e entre eles e seus pares; as práticas e experiências mais significativas, negativas ou positivas, vividas no processo de escolarização dos participantes, em relação à sua convivência com os profissionais e com seus colegas na escola; suas percepções e sentimentos em relação ao seu rendimento escolar; a expectativa depositada na escola e nos estudos relativamente aos seus projetos de vida e suas percepções acerca do ambiente escolar.

Procedimentos

Para desenvolver esta pesquisa recorremos aos estudos sobre resiliência, vulnerabilidade, risco e proteção, apoiando-nos em autores brasileiros, como Poletto & Koller (2006), Yunes & Szymanski (2001), Libório (2007b), Libório et al. (2006), entre outros, e em autores americanos, como Rutter (1985), Ungar (2003), Ungar et al. (2007) apud Libório (2007a), bem como em estudiosos que discutem a adolescência a partir de uma visão sociocultural e histórica, como Ozella (2003) e Rogoff (2005), entre outros.

Com relação à literatura sobre resiliência e escola, o material bibliográfico produzido é muito escasso, o que explica quanto o tema

ainda é pouco discutido no meio acadêmico e os estudos são recentes nessa área. Na área da pós-graduação em educação, podemos afirmar que não encontramos nenhum estudo que relacione resiliência com educação, no sentido de, a partir do ponto de vista do próprio adolescente, apontar a escola como indicador de risco ou proteção.

Estamos entendendo a adolescência a partir de uma abordagem sociocultural e histórica, ou seja, como uma construção social e histórica, cuja forma de viver depende do momento histórico, da cultura e da sociedade na qual está inserida (Ozella, 2003; Teixeira, 2003; Rogoff, 2005). Portanto, quando pensamos em crianças e adolescentes em situação de risco, torna-se necessário analisarmos o contexto sociocultural e histórico, os fatores de risco predominantes e, principalmente, identificar e potencializar os fatores de proteção do ambiente em seu entorno, pois são eles que contribuirão diretamente para seu fortalecimento.

Além desse referencial teórico, recorremos também à Teoria do Núcleo Central das representações sociais, proposta por Jean Claude Abric, para a análise dos dados coletados na primeira fase da pesquisa. Nessa fase, aplicamos 436 questionários com o objetivo de obter uma amostra mais quantitativa das representações dos adolescentes acerca da escola em que estudam, por meio da técnica da evocação ou associação livre de palavras. Nosso interesse também foi obter, com o cruzamento dos dados, possíveis informações divergentes, ou convergentes, acerca das variáveis sexo, idade, série, cor e escola, com relação à pergunta colocada no questionário: Quais são as cinco palavras que lhe vêm à cabeça quando você pensa na SUA ESCOLA? Os dados foram inseridos no *software* Evoc, que nos ofereceu uma primeira visão das representações dos adolescentes sobre a escola por meio das palavras evocadas. Porém, foram os resultados das entrevistas realizadas com oito adolescentes, na segunda fase, que possibilitaram um conhecimento mais profundo das percepções e sentimentos dos jovens.

As entrevistas ocorreram em duas escolas, as quais foram selecionadas pelo fato de uma ter apresentado mais aspectos de risco e a outra, mais aspectos de proteção. Em cada uma delas, entrevista-

mos quatro adolescentes que foram sorteados por meio da numeração dos questionários. Os questionários foram numerados no início da aplicação, com o mesmo número do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o que nos possibilitou o acesso a esses sujeitos na segunda fase da pesquisa.

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, o qual abordou elementos presentes no cotidiano escolar referentes à qualidade de vínculos, nível de confiança e apoio entre os adolescentes e os profissionais da escola, e entre eles e seus pares, bem como a representação dos jovens acerca de seu rendimento escolar, do papel da escola em suas perspectivas para o futuro, e de acontecimentos que marcaram seu processo de escolarização.

Baseamo-nos em estudos de autores da área da psicologia sócio-histórica, como Martinez (2001), Gonçalvez (2003) e Teixeira (2003), para entender e interpretar as falas dos adolescentes no que diz respeito às suas subjetividades. Recorremos também à abordagem das sete tensões, de Ungar et al. (2007) apud Libório (2007a), para relacionarmos as respostas com a possibilidade de a escola estar favorecendo, ou não, a construção de resiliência nesses jovens.

Aspectos teóricos

Do ponto de vista da abordagem sócio-histórica sobre a adolescência, concordamos com Ozella (2003) quando aponta que durante muito tempo a Psicologia sustentou visões que consideravam a adolescência como etapa natural, inerente e própria do desenvolvimento humano, marcada por conflitos e crises "naturais" da idade, por tormentos e conturbações vinculadas à sexualidade emergente, enfim, carregada de características negativas, sofridas, patologizadas, que ocorreria necessariamente em qualquer condição histórica e cultural, isto é, universalizada. Porém, o autor aponta que:

> A abordagem sócio-histórica não nega a existência da adolescência enquanto um conceito importante para a Psicologia. Entretanto, não a

> considera como uma fase natural do desenvolvimento, mas sim como uma criação histórica da humanidade. Um fato que passou a fazer parte da cultura enquanto significado, isto é, um momento interpretado e construído pelos homens, um período constituído historicamente. (idem, p.9)

Segundo o autor, o significado que a adolescência tem adquirido historicamente está determinando ações pessoais, políticas, sociais e profissionais em relação a ela. Nesse sentido, acredita ser fundamental uma revisão das concepções presentes em certas áreas da Psicologia para que se transformem as relações estabelecidas com os jovens. É preciso superar as visões naturalizantes e entender a adolescência como constituída socialmente a partir de necessidades sociais e econômicas dos grupos sociais e olhar e compreender suas características que vão se constituindo no processo (idem).

De acordo com Ozella (idem), o adolescente deve ser compreendido a partir da concepção de "condição humana". Na perspectiva sócio-histórica, isso quer dizer que o indivíduo, um ser histórico com características forjadas de acordo com as relações sociais contextualizadas no tempo e no espaço em que vive, é alguém que constrói formas para satisfazer suas necessidades junto com outros indivíduos. A relação pessoa / sociedade é concebida dialeticamente na medida em que esse ser se constrói ao construir sua realidade. Nesse sentido, a adolescência é compreendida como uma construção histórica.

Com relação ao conceito de resiliência, Libório et al. (2006, p.92) apontam que os estudos na área atribuíram ao termo, inicialmente, a ideia de capacidade de resistir, "sendo a força necessária para a saúde mental durante a vida". Segundo os autores, Trobeta & Guzzo indicaram que o termo foi utilizado por Bowby ao finalizar seu primeiro livro sobre a teoria do apego, em 1969. Nessa época, já se atribuía ao termo o significado de um traço ou característica de personalidade que pode aparecer mesmo sob condições adversas. Assim sendo, os indivíduos que tinham experiências positivas com a mãe,

o pai e outros adultos significativos poderiam ter uma formação de personalidade saudável, resistentes a situações adversas, ou seja, resilientes.

Martineau (apud Libório, 2007b) afirma que, durante muito tempo, os estudos sobre resiliência foram realizados mediante uma abordagem quantitativa, tendo como foco a criança, que é identificada como resiliente ou não a partir de testes psicométricos, notas na escola, testes de personalidade ou de perfil de temperamento. Libório aponta que a maioria dos estudos sobre resiliência tem por objetivo estudar a criança ou o adolescente em uma perspectiva individualística, enfocando traços e disposições pessoais, estudando os padrões de adaptação individual da criança associados ao ajustamento apresentado na idade adulta. São estudos longitudinais que acompanham o desenvolvimento do indivíduo desde a infância até a adolescência, ou idade adulta.

Como lembram Libório et al. (2006, p.92), o conceito de resiliência permanece em construção e ainda não apresenta uma definição consensual entre os estudiosos. Polarizações como adaptação/superação, inato/adquirido, permanente/circunstancial remetem a uma questão central e mais ampla relativamente à resiliência: "sua compreensão como um *traço individual*, ou como um *fenômeno* ou *processo*, que decorre de inter-relações do indivíduo e o meio" (ibidem, grifo dos autores).

Segundo Libório (2007b), o processo de resiliência se desenvolve mediante algumas condições, como: componentes constitucionais (as diferenças individuais na percepção das situações de estresse, o temperamento); existência dos fatores de proteção no meio à sua volta, assim como a presença das redes de apoio social (disponibilidade de recursos externos de apoio que proporcionem reforços às estratégias de enfrentamento das situações difíceis da vida); redes de apoio afetivo (desenvolvimento em um ambiente familiar coeso e sem conflitos); qualidades da interação do indivíduo-ambiente (relação interpessoal com os membros da família, grupos de pares etc.). A autora observa que as visões muito individualizantes de resiliência têm sido superadas por concepções mais contextuais e culturais

apresentadas por autores canadenses (Martineau, 1999; Ungar et al., 2007).

Mais recentemente, Ungar et al. (2007 apud Libório, 2007a), a partir de pesquisas interculturais realizadas em âmbito nacional e internacional (envolvendo pesquisadores canadenses, sul-africanos, colombianos, israelenses, indianos, chineses e russos, entre outros[10]), tais como o projeto International Resilience Project, têm mostrado que as dimensões culturais e contextuais têm impacto bastante significativo nas formas de entender e propor intervenções em resiliência.

Em estudos sobre processos protetivos que encaminham os adolescentes para um crescimento saudável, Ungar identificou sete temas comuns que apareceram em narrativas de adolescentes de países diferentes, com menor ou maior intensidade. Esses temas foram denominados, por ele e sua equipe de pesquisadores, "tensões", que ao serem resolvidas, auxiliavam o adolescente em seu caminho para um crescimento psicossocial "positivo", associado com bem-estar e resiliência, de acordo com critérios de suas culturas e contextos.

Apresentamos, resumidamente, com base em Ungar et. al. (2007 apud Libório, 2008), as sete tensões: 1) *Acesso a recurso material* refere-se à possibilidade de o adolescente acessar estruturas sociais que garantam assistência financeira e a concretização de necessidades básicas; 2) *Justiça social* significa que, ao expandir seus relacionamentos, os adolescentes desenvolvam a capacidade de, individual e coletivamente, reivindicar seus direitos; 3) *Relacionamentos* trata da constituição de redes compostas por membros familiares, grupo de pares, demais adultos da comunidade – professores, conselheiros, entre outros – por meio dos quais os adolescentes têm acesso ao apoio e suporte emocional; 4) *Identidade* refere-se a um senso de individualidade que é negociado nas relações com os outros; o processo de formação de identidade é uma construção compartilhada por meio das interações em espaços discursivos mútuos; 5) *Coesão* é solucionada quando, em contraste com o tópico da individualidade, há a

---

10 Conforme pode ser verificado no site: <http://www.resilienceproject.org/cmp_text/?TargetID=1636&strCompname=team>.

necessidade de estabelecer uma relação balanceada entre o senso pessoal de responsabilidade com o dever e compromisso com a comunidade; 6) *Poder e controle* diz respeito ao estabelecimento de vínculos com múltiplos níveis ecológicos que trazem para os jovens uma base para exercitar o poder de tomar decisões e o controle para desempenhar o poder pessoal; 7) *Aderência cultural* está associada à capacidade de aderir ou se opor às normas culturais, crenças e valores de sua comunidade, o que implica em negociações complexas com os cuidadores e comunidades.

Pesquisa de campo

Como os dados coletados na pesquisa são bastante amplos, optamos por apresentar aqui os resultados obtidos por meio das entrevistas com oito adolescentes (quatro estudantes de cada escola participante), no tocante à qualidade de suas relações interpessoais estabelecidas com os profissionais da escola e refletir se elas se configuram como protetoras e promotoras da resiliência.

Quando solicitamos aos adolescentes que nos falassem sobre os seus relacionamentos com os profissionais da escola, percebemos vários indicadores que contribuem para uma boa relação entre eles, o que pode configurar um fator de proteção. Em contrapartida, também foi possível detectar, em atitudes dos profissionais expressas nas vozes dos jovens, importantes indicadores de risco em experiências significativas por eles (elas) vivenciadas.

Estudiosos da área apontam que os fatores de proteção apresentam uma questão chave que é a da qualidade das relações, ou seja, a presença de um outro significativo, uma relação significativa de afeto e confiança (Dell'aglio et al., 2005).

Todos os adolescentes de uma das escolas demonstraram certo grau de confiança nos professores e especialmente na coordenadora. Percebemos, nos momentos passados na escola, que a coordenadora é muito querida pelos alunos, uma figura muito acessível com a qual conversam sobre vários temas, até sobre assuntos pessoais dos ado-

lescentes. Já a diretora e o vice-diretor são vistos por eles como pessoas ausentes, inacessíveis e intransigentes.

De acordo com Dell'aglio et al. (idem), a escola pode representar uma importante rede de apoio ao promover novas relações proximais que funcionam como um fator de proteção, contribuindo assim para o desenvolvimento saudável e integral dos alunos. Ao contrário, Marriel et al. (2006) destacam que a ignorância quanto aos problemas dos alunos, o tratamento pejorativo por parte da equipe escolar, incluindo agressões verbais e exposição do aluno ao ridículo, são atitudes que provêm de práticas cotidianas de discriminação e preconceito, podendo configurar a escola como um espaço de risco ao desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

Uma figura muito querida e que apareceu na fala de todos os adolescentes da outra escola é a da inspetora de alunos, a quem tratam por "tia".

A postura da "tia" é valorizada: apesar de ser rígida, respeita os alunos. Quando perguntamos em quais profissionais os adolescentes sentem mais confiança, nessa escola a "tia" foi a mais citada.

O ambiente escolar é um imenso palco de tensões e conflitos, e ao mesmo tempo em que um dado acontecimento ou uma determinada pessoa (um professor) podem se configurar em risco para um sujeito, podem também representar proteção para outro.

Alguns adolescentes afirmaram que nunca perceberam nenhum tipo de tratamento injusto com grupos específicos em uma das escolas, porém se queixaram das atitudes do vice-diretor, que abre algumas exceções, tratando diferencialmente os alunos.

Dois estudantes participantes sentem ausência de motivação e prazer em alguns professores, e três adolescentes citaram a falta de abertura, por parte da escola, para a participação dos alunos nas decisões e o descrédito atribuído às suas reivindicações, enquanto outros dois mencionam situações que se caracterizam como tratamento injusto por parte de algum profissional da escola.

Experiências desse tipo, que em algumas vezes não foram destacadas pelos adolescentes como significativas, no nosso ponto de vista acabam significando muito em seus processos de escolarização e

deixando tristes lembranças de suas trajetórias escolares. As falas de alguns adolescentes mostram claramente quanto a escola acaba sendo injusta com os alunos quando se relaciona com eles por meio de cobranças e ameaças. Dell'Aglio et al. (2005) apontam que o fato de crianças e adolescentes não conseguirem atender às expectativas dos professores e da escola acaba interferindo na construção da autopercepção sobre suas capacidades acadêmicas, pois o seu potencial de sucesso é especialmente determinado pelas notas que os professores dão. Segundo as autoras, as notas e as avaliações influenciam a opinião dos pais, que irá influenciar a visão que a criança e o adolescente têm de si mesmos. Assim, a autopercepção poderá agir favorável ou prejudicialmente em cada indivíduo, dependendo da forma como as relações professor-escola-aluno são estabelecidas.

Ao falarem, porém, sobre as experiências positivas vivenciadas com profissionais da escola, que propiciaram uma boa visão desse relacionamento para eles, observamos que pequenas atitudes podem significar muito para um adolescente, como no caso em que um deles mencionou um suporte emocional espontâneo por parte da professora, altamente significante; outros fizeram menção à postura de respeito e compreensão de professores como sendo muito significativa também; alguns, finalmente, citaram que a postura do professor pode ter influência negativa ou positiva na aprendizagem e no rendimento escolar.

Considerações finais

Com base nos nossos objetivos, que pretendiam analisar se a escola representa risco ou proteção na vida dos adolescentes, podemos destacar, a partir da análise das percepções dos participantes sobre seu relacionamento com os profissionais que nela atuam, que em ambas as escolas investigadas, em determinados momentos foram percebidos indicadores de risco, como apontado nas falas dos envolvidos na pesquisa, mas, em outras situações, elas também agiram protetivamente.

A segunda parte do objetivo geral, que propõe uma reflexão sobre o papel da escola no processo de construção da resiliência nos adolescentes, podemos afirmar, com base na discussão realizada acerca do conceito de resiliência e da abordagem referente às sete tensões[11] propostas por Ungar et al. (2007 apud Libório, 2008), que os adolescentes, em alguns momentos de sua trajetória escolar, têm conseguido navegar com sucesso em situações adversas com as quais deparam na escola.

Como estamos discutindo relações entre profissionais e alunos, a primeira tensão que abordaremos é a denominada por Ungar et al. (ibidem) *Relacionamentos*. Foi possível perceber que os alunos de uma das unidades participantes não afirmaram ter vivenciado experiências negativas significativas com profissionais da escola, ao contrário, falaram do suporte emocional oferecido por funcionários e professores, proporcionando-lhes superar sérias dificuldades pelas quais estavam passando em sua vida pessoal.

Esse suporte foi muito relevante para eles e nos mostrou quanto as relações estabelecidas na escola são importantes para a construção de mecanismos de resiliência nos alunos. Isso nos faz acreditar cada vez mais que a melhoria da qualidade da escola ocorre com a mudança atitudinal dos profissionais no que diz respeito à atenção, à confiança, à escuta, ao respeito e ao apoio oferecidos aos alunos, pois, mais do que o acesso a ótimas condições materiais e equipamentos tecnológicos de última geração, as relações humanas é que são realmente protetivas.

Em contraposição a essa percepção mais positiva dos relacionamentos em uma das escolas, na outra, os adolescentes nos falaram sobre situações em que relações são muito tensas e conflituosas. Observamos que os jovens entrevistados vivem os conflitos e os resolvem da forma como podem, assumindo os seguintes posiciona-

---

11 Lembrando ao leitor que as sete tensões propostas por Ungar et al. (2007) são: 1- Acesso a recurso material; 2- Justiça social; 3- Relacionamentos; 4- Identidade; 5- Coesão; 6- Poder e controle; 7- Aderência cultural.

mentos: enfrentar e questionar atitudes de profissionais, aderir e concordar com atitudes autoritárias e repressivas de determinados professores, procurar se manter isolado, quieto, sem questionar ou perguntar, por medo de possíveis repressões, e buscar relacionar-se bem com todos os profissionais.

Uma queixa muito significativa dos adolescentes das duas escolas relaciona-se à tensão *Poder e controle,* pois elas não permitem a participação dos alunos nas decisões. Nesse sentido, a escola não age em prol da construção de mecanismos de resiliência.

A partir dos relatos de alguns adolescentes, pudemos perceber a interação das tensões *Aderência cultural*, *Justiça social* e *Identidade*, pois a vivência de situações preconceituosas pode funcionar como catalisadora de consciência no enfrentamento da opressão, contribuindo para a formação de uma concepção positiva de identidade.

A partir das discussões aqui apresentadas, geradas pelas falas dos adolescentes entrevistados, observamos que uma das escolas tem contribuído muito pouco para fortalecer processos de resiliência nesses jovens, enquanto a outra possibilita um pouco mais a construção de mecanismos de resiliência, a partir da forma como os relacionamentos são estabelecidos, especialmente as relações com os professores e com a coordenadora. Todavia, no que se refere a favorecer o fortalecimento dos alunos por meio da participação deles nas decisões, bem como a escutar e procurar atender suas reivindicações, as duas escolas ainda precisam avançar na compreensão sobre o protagonismo juvenil.

Referências

ABRIC C. J organização das representações sociais: sistema central e sistema periférico. Trad. J. C. Abric. In: GUIMELLI, C. H. *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994.

CALIL, M. I. De menino de rua a adolescente: análise sócio-histórica de um processo de ressignificação do sujeito. In: OZELLA, S.

Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

DELL'AGLIO, D. D. et al. A escola como contexto de desenvolvimento: risco ou proteção? In: VII CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO (Conpe). *Anais* (eletrônicos). Curitiba/PR, 2005.

EVOC. Conjunto de programas que permitem a análise de evocações, versão 5: manual. provence, Apostila, 2002.

GONÇALVES. M. G. M. Concepções de adolescência veiculadas pela mídia televisiva: um estudo das produções dirigidas aos jovens. In: OZELLA, S. *Adolescências construídas*: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

KOLLER, S. H. et al. *Juventude brasileira*: comportamento de risco, fatores de risco e de proteção. Relatório Técnico da Pesquisa apresentado ao Banco Mundial, UFRGS, 2005.

LIBÓRIO, R. M. C. *Adolescentes e jovens em situação de risco*: estudo de metodologias de pesquisa e programas de intervenção em resiliência, fatores de risco ou proteção. Projeto de pós-doutorado. Presidente Prudente, 2007a.

______. *Comportamentos e fatores de risco e proteção na adolescência e juventude de Presidente Prudente e Belo Horizonte*. Relatório Parcial de Pesquisa apresentado à Fapesp. Presidente Prudente, 2007. (não publicado)

______. *Negociando resiliência*: processos protetivos de adolescentes em contextos potenciais de risco. Projeto de pesquisa não publicado, 2008.

______. et al. Desafios metodológicos para a pesquisa em resiliência: conceitos e reflexões críticas. In: DELL'AGLIO, D. D. et al. *Resiliência e psicologia positiva*: interfaces do risco à proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MARRIEL, L. C. et al. Violência escolar e autoestima de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.127, p.35-50, jan.-abr. 2006.

MARTINEZ, A. M. Trabajo infantil y subjetividad: una perspectiva necesaria. *Revista Estudos em Psicologia*, v.6, n.2, p.235-44, 2001.

OZELLA, S. *Adolescências construídas*: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

POLETTO, M.; KOLLER, S. H. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In: DELL'AGLIO, D. D. et al. *Resiliência e*

psicologia positiva: interfaces do risco à proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ROGOFF, B. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, v.57, n.3, p.316-31, 1987.

TEIXEIRA, L. C. Sentido subjetivo da exploração sexual para uma adolescente prostituída. In: OZELLA, S. *Adolescências construídas*: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

UNGAR, M. Qualitative Contributions to resilience research. *Qualitative Social Work*, v.2, n.1, p.85-102, 2003.

UNGAR, M. et al. Unique Pathways to resilience across cultures. *Adolescence*, v.42, n.166, 2007.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKY, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Ed.) *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2001, p.13-42.

13
O uso da religião como estratégia de educação moral em escolas públicas e privadas de Presidente Prudente (SP)

Aline Pereira Lima
Maria Suzana de Stefano Menin

Religiões se fizeram e se fazem presentes em todas as culturas e em todos os povos, assumindo diversas formas de devoção, doutrinas e princípios éticos, assim como buscando o sentido da vida e a transcendência em relação à morte.

Na educação, a religião, ou Ensino Religioso (ER), é um tema controverso, delicado, complexo e sempre apresenta incrível potencial para gerar polêmicas intermináveis. Ultimamente mostra-se forte e exerce grande atração sobre a comunidade escolar e sobre famílias que, muitas vezes, procuram instrução religiosa para seus filhos na escola como forma de ensinar valores.

A disposição favorável para a presença da religião em ambiente escolar aumenta, dadas as justificativas de "problemas" vivenciados na escola, que vão desde a violência à ausência de limites, autoridade e disciplina. Perpassa ainda a dita perda dos valores morais e referências básicas da vida em sociedade, presumindo-se que aulas de religião ajudariam a superar essas perdas. Isso mostra que a procura religiosa é bastante sintomática: trata-se de buscar uma linguagem para lidar com aquilo que de certa forma provoca mal estar no cotidiano dos homens e na escola.

Diante disso, vemos que a religião ou o ER como forma de educação moral, faz parte do currículo escolar de maneira mais ou menos explícita.

A pesquisa "O confessionalismo do ensino religioso nas escolas estaduais do Rio de Janeiro", coordenada por Cavaliere e Cunha, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), reafirma essa ideia quando revela a presença de aulas de religião, no horário regular, em turmas de Educação Infantil da rede municipal de ensino daquela cidade. Essa pesquisa evidenciou que os alunos, de modo ritualizado, rezavam, cantavam e ouviam histórias bíblicas moralizantes e doutrinárias a fim de aprenderem a obediência e o bom comportamento.

Em nossa pesquisa de iniciação científica (Lima, 2004) com turmas de 1ª e 2ª séries/2º e 3º anos do Ensino Fundamental, vimos que a religião também era utilizada em escolas públicas de Presidente Prudente (SP) com o objetivo de disciplinar ou mesmo de inculcar nas crianças valores cristãos, como fé, piedade e amor ao próximo.

Reafirmando a finalidade moral dada à religião na escola, hoje temos a própria proposta do estado de São Paulo para o ER que, embora atue em uma perspectiva formativa e cultural, mescla princípios de uma educação moral.

A referida proposta tem claro o objetivo de ir além dos conhecimentos históricos, buscando desenvolver atitudes, competências de convivência com as diferenças culturais, sociais, raciais, religiosas e cognitivas, bem como habilidades que direta ou indiretamente estimulam o trabalho comunitário, a conscientização da responsabilidade pessoal e social, a restauração dos valores humanos de compromisso moral e ético. Desse modo, propõe, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o ER como tema transversal, trabalhado pelos próprios professores polivalentes das respectivas classes e, para os anos finais (5ª a 8ª séries/6º ao 9º ano), o ensino ministrado por professores da rede que atuem na escola e possuam formação em nível superior com habilitação em História, Filosofia ou Ciências Sociais.

Diante do exposto, cremos que a materialização de propostas de ER vem se transformando ao longo dos anos e por vezes assume explicitamente um caráter moral. Nossa pesquisa de mestrado vem confirmar tal fato e mostrar, ainda, os procedimentos utilizados por escolas públicas (laicas) e privadas confessionais de Presidente Prudente (SP) na educação moral de seus alunos por meio da religião. São alguns dos resultados dessa pesquisa que apresentaremos aqui, confirmando a presença da religião no currículo escolar tanto de escolas públicas quanto particulares, e mostrando a estrita relação entre ER e educação moral ao longo da história da educação, a qual, de diferentes formas, se encontra ainda hoje no currículo escolar.

Vale destacar que estamos considerando como currículo a expressão de tudo o que existe na cultura científica, artística e humanista, transposta para situações de aprendizagem. O currículo transmite o legado histórico e social da humanidade, servindo de referência para ampliar, localizar e contextualizar os conhecimentos que a humanidade acumulou ao longo do tempo, mas ultrapassa áreas curriculares disciplinares, abrangendo tudo o que é colocado à disposição do aluno para aprendizagem.

Religião e educação moral no currículo escolar: uma história de convergências

A educação moral como componente curricular não é algo novo. Em 1826, o primeiro projeto de ensino público apresentado à câmara dos deputados já previa que o aluno devia ter conhecimentos morais, cívicos e econômicos.

Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário falava em "formação de personalidade integral" e enfatizava a "formação espiritual, consciência patriótica e consciência humanista" do aluno. Já em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases determinava, entre suas normas, a "formação moral e cívica do aluno". Finalmente, em 1971, pela Lei n.5.692/71, a Educação Moral e Cívica (EMC) é instituída como área de educação escolar no Brasil (Cunha, 2007).

A instituição da EMC como disciplina nada mais foi que a consequência de uma preocupação com a formação moral dos alunos. Essa preocupação também abriu espaço para outra disciplina, o ER, que embora só fosse mencionado pela primeira vez em um documento oficial relativo à educação escolar em 1827, sempre manteve estrita relação com a educação. Logo, percebemos que as duas disciplinas/áreas foram incluídas no currículo escolar para controlar a "desordem social", vista como causadora dos malefícios da sociedade brasileira.

Embora convergentes, ao longo da história, ER e EMC apresentam certa alternância no currículo, ora incluídas, ora suprimidas.

Nas quatro primeiras décadas da República, por exemplo, o ER foi suprimido das escolas públicas. No lugar da religião foi introduzida, no ginásio, em alguns momentos, a disciplina Moral (com e sem o complemento "e Cívica"). Já em 1931, com o Decreto n.19.941, facultou-se, mas não se obrigou, o oferecimento da instrução religiosa nos estabelecimentos públicos de ensino primário, secundário e normal.

Em 1934 foi apresentada uma emenda que substituía o ER pela EMC, para que a disciplina não ficasse restrita aos interesses hegemônicos da Igreja Católica. Sob o lema de que "sem religião não há moral", a emenda foi rejeitada (Cunha, 2007).

Durante a ditadura militar, a disciplina EMC (ou Estudos dos Problemas Brasileiros) era considerada matéria específica e, por intermédio dela, professores especialistas deveriam trabalhar certos valores assumidos como fundamentais para os alunos. A educação tinha, portanto, como fim, estabelecer valores como o nacionalismo, visto como o amor à pátria e aos seus governantes para o alcance do progresso geral. A educação moral era considerada o ponto mais grave, mais alto e mais importante de todo o trabalho educacional.

Nesse período em que a EMC volta a ser reconhecida como fator importante na formação do cidadão, ela representava uma sólida fusão do pensamento reacionário do catolicismo conservador com a doutrina de segurança nacional, visando assim, entre outros objeti-

vos, a defesa do princípio democrático, pela preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus.

Cunha (2007), em seu artigo "Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997", afirma que com os extensos embates de colocação/supressão de ER e EMC nas constituições, tivemos: 1931/1937 – ER exclusivo; 1937/1946 – ER paralelo à EMC; 1946/1961 – ER exclusivo; 1961/1993 – ER convergente com EMC; 1993/1997 – ER exclusivo.

Podemos perceber uma alternância entre essas duas disciplinas na tentativa de formar integralmente o cidadão e, também, em muitos momentos, uma convergência. Em suma, a alternância e a convergência vividas pela EM nos transmitem a ideia de que a formação integral do aluno passa necessariamente pela educação moral, seja ela laica ou não.

Atualmente, as propostas de ER na escola continuam revelando a fusão do ideal de educar moralmente com o ensino de uma religião. Com ou sem a disciplina ER, a religião é um fator muito presente nas escolas, tanto nas públicas e laicas como nas privadas; os objetivos são os mais diversos, mas entre eles está o de restabelecer a ordem e educar moralmente. É o que mostramos a seguir com a descrição de momentos específicos observados em três escolas de Presidente Prudente (SP) durante a pesquisa de mestrado.

A vinculação entre religião e educação moral nas escolas pesquisadas

A fim de identificar o papel da religião no interior de escolas públicas laicas e privadas confessionais e de analisar os procedimentos de uso da religião como estratégia de educação moral, utilizamos como instrumentos metodológicos, além do exame de documentos escritos e projetos pedagógicos das escolas, observações e entrevistas.

Foram três escolas estudadas: uma pública estadual, uma confessional católica e uma confessional evangélica. Nelas observamos classes de 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental em aulas de disciplinas diversas e, no caso de uma escola particular (católica), também as aulas de religião.

Nas observações, tivemos como foco: as práticas cotidianas, a fim de identificar as regras estabelecidas e se elas são regidas pela religião; os símbolos religiosos e seus usos em sala de aula; os conflitos surgidos e suas resoluções; os procedimentos utilizados para o controle disciplinar e formação moral dos alunos; os conteúdos de cunho moral trabalhados na escola.

A partir da análise dos dados pudemos perceber que as escolas e os professores estudados pretendem formar o aluno para além dos conteúdos disciplinares, pois entendem que na escola também se aprendem atitudes, comportamentos, valores e orientações. Portanto, as três escolas mostraram indícios de que almejam uma "formação integral" de seus alunos, seja por práticas explícitas, pelo que veiculam em documentos oficiais ou por meio do discurso.

Ao admitirmos que a escola ensina mais do que conteúdos disciplinares, também aceitamos que, de uma forma ou de outra, ela atua na formação moral de seus alunos. Para muitos, como vimos, essa formação moral está vinculada à instrução religiosa.

Uma das escolas pesquisadas, a que denominamos *A* (particular confessional católica), por exemplo, adota em seu currículo oficial a doutrina cristã como fundamento e admite ser ela o instrumento para garantir a formação de homens e mulheres valorosos. Tanto as linhas e entrelinhas do projeto político pedagógico quanto campanhas de solidariedade e falas de professores deixam claro o objetivo de formar, mais que matemáticos, engenheiros ou médicos, homens e mulheres de valor e engajados em causas sociais.

As aulas de religião, ministradas em todas as séries, contam com professor específico e adotam, além de um livro didático específico, projetos que buscam desenvolver temas valorativos e de convivência. A religião católica, portanto, é explicitamente parte do currículo escolar e atuaria como auxiliar na formação de valores e atitudes.

A escola *B* (particular e vinculada a uma igreja evangélica) também evidencia os ideais de uma formação integral, pois a formação do caráter humano é uma expressão significativamente presente em seu projeto pedagógico, acompanhada de elementos enfáticos referentes à formação de "cidadãos responsáveis". Os objetivos, também expressos em documento escrito, reforçam a ideia de uma formação integral, pois incluem: desenvolver na criança sua imagem positiva; ajudar a descobrir e conhecer progressivamente seu corpo, potencialidades e limites; utilizar linguagem corporal, musical, plástica, oral e escrita para expressar suas ideias, emoções, pensamentos, desejos e necessidades; enriquecer sua capacidade de construção de significado e expressão; estabelecer vínculo afetivo com a pessoa humana e ampliar as relações sociais; observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade; conhecer manifestações culturais que demonstrem atitudes de interesse, respeito e participação; valorizar a diversidade.

No discurso, a professora entrevistada dessa escola reconhece a importância de uma "formação integral" quando diz, por exemplo:

> Acredito que a escola deva não apenas tratar dos conteúdos com seus alunos, mas antes permitir que eles desenvolvam outras potencialidades [...] para isso não creio que exista um modelo, mas uma concepção que considere o ser humano com todas as suas especificidades e não apenas o aspecto cognitivo, para a partir dela lançar mão de estratégias que melhor se adéquem aos seus alunos.

Não se vê, no entanto, em sua fala, vinculação estrita e explícita com a religião ou a doutrina cristã. A menção à religião aparece no projeto pedagógico da escola quando se descreve e autodenomina como escola cristã, mas não oferece aulas específicas que preguem o evangelho ou algum tipo de credo. O objetivo é que as teorias e filosofias do desenvolvimento humano adotadas reflitam o ensino bíblico sobre o homem como imagem de Deus, mas longe do proselitismo religioso.

Além disso, as práticas cotidianas observadas na escola relacionadas a religião ou credo são os momentos diários de oração, reali-

zados mais como ritos do que propriamente com o intuito de ensinar valores. Vinculações expressivas entre religião e EM não foram observadas nas situações do dia a dia da escola, tampouco nas entrevistas, pois os docentes parecem crer que "a religiosidade favorece a introdução de bons costumes e condutas, porém da mesma forma é possível fazê-lo sem ela" (professora da escola *B*). De maneira semelhante, outra professora afirma que, partindo do princípio que trabalha em uma instituição confessional, teria liberdade para fazer da crença um instrumento para a educação moral, entretanto sua postura com relação a isso é que "a crença é apenas mais um instrumento para a educação moral – não o único – no meu ambiente de trabalho" (professora da escola B).

Na escola *C* (pública e estadual), o ideal da formação integral também se mostra explícito. Manifesta-se nas práticas, no projeto pedagógico, no discurso dos professores entrevistados e em outros momentos da dinâmica escolar. É constante em documentos e relatos de professores o uso de palavras como amor, solidariedade, esperança, competência, reflexão, cidadania, sabedoria e compreensão, o que denota o interesse em educar em valores.

Seu currículo, em tese laico, está estritamente relacionado com a religião, assim como com a formação moral pretendida também. Como já citamos, o estado de São Paulo tem adotado em sua proposta curricular o ER a fim de desenvolver atitudes, competências de convivência com as diferenças culturais, sociais, raciais, religiosas e cognitivas, bem como habilidades que direta ou indiretamente estimulam o trabalho comunitário, a conscientização da responsabilidade pessoal e social, a restauração dos valores humanos de compromisso moral e ético.

Além disso, a escola é fortemente marcada por uma série de ritos e atividades que, além de expressar o cristianismo, vinculam a formação moral dos alunos a práticas cristãs. "Jesus" aparece como figura central, capaz de garantir inúmeras qualidades aos alunos. São comuns falas do tipo: "Sem isso, nada vai bem", "Nossos alunos estão carentes de Deus e por isso as coisas estão como estão".

Encontramos, no projeto pedagógico, outros indicativos de que a formação do aluno não pode se resumir às disciplinas do currículo básico e que essa formação pode ter como meio a instrução religiosa. Trechos das entrevistas com professores dessa escola assim revelam:

> Alguma forma de estabelecer bons costumes precisamos. A religião acaba sendo um caminho, porque ela só traz coisas boas, traz bons exemplos e ensinamentos para os alunos.

> O aluno precisa ser orientado quanto ao que é certo e o que é errado, o mínimo de religião ele precisa ter [...] ele precisa de valores, precisa pensar no outro para não agir errado, precisa saber dividir, e se na escola podemos ensinar isso, qual seria o problema?

> As crianças chegam à escola sem noções básicas de convivência [...] na escola não podemos defender uma religião, mas os princípios básicos devem ser ensinados. Orar, por exemplo, todas as religiões fazem, aí não tem problema, os princípios são gerais [...] afinal, falar de Deus nunca atrapalha.

Estamos aí diante da ideia de que o uso da religião "se não fizer bem, mal não faz", e que ela pode ser usada como um instrumento de educação moral na escola. O problema desse raciocínio é que se trata de ensino ministrado para uma faixa etária que principia com crianças de sete anos, idade que não propicia a capacidade de mediar conflitos entre uma "verdade" e outra. Sendo assim, a afirmação citada pode ser um equívoco.

Outro engano seria pensar que apenas a inserção de ER nas escolas garantiria o objetivo de oferecer conteúdos que propiciassem o respeito ao outro e o combate à violência. Como afirma Fischmann (2006), direitos humanos, ética ou cidadania são conteúdos que podem e devem integrar o projeto político-pedagógico da escola, sem que seja necessário envolver conteúdos religiosos, afinal, o pensamento humano tem uma história milenar, tanto na tradição ocidental, quanto oriental, que dispensa o recurso a esta ou aquela religião para justificar a necessidade do comportamento ético.

Tal postura nos ajuda a superar algumas das ideias ou questionamentos sobre religião e educação moral: seria impossível desenvolver uma moralidade sem religião? A figura de um deus é indispensável para a moralidade? O fato de algumas pessoas não serem religiosas as impede de ser morais?

A partir do referencial de desenvolvimento moral por nós adotado, as respostas para essas questões são negativas, desde que não há necessidade de a sociedade ser "cristã" para ser justa.

O fato de a religião ser uma das mais antigas instituições humanas ou mesmo ter servido como forte instrumento de sanções para manter as pessoas moralmente bem comportadas e obedientes pode levar a crer que religião e moral são indissociáveis. Entretanto, mesmo que a religião tenha precedido códigos legais ou sistemas morais laicos na história da raça humana e fornecido sanções poderosas e efetivas para um comportamento moral, isso não significa que a moralidade deva ter, necessariamente, uma base religiosa. Da mesma forma, entendemos que trabalhar a moral independente da religião não é negar que tradições religiosas tenham longa história no trato com dilemas éticos nem que acumularam grande sabedoria e experiência sobre os modos de enxergar determinados tipos de problema.

Considerações finais

A história evidencia que as religiões se fizeram e se fazem presentes em todas as culturas, entre todos os povos, de todos os tempos. Mostra, ainda, que a educação brasileira sempre sofreu forte influência da religião.

Como afirma Dantas (2004), o percurso histórico do ER no Brasil nos deixou uma herança pouco unânime acerca da identidade e dos objetivos dessa disciplina, o que implicou o surgimento de princípios e concepções diversos que se observam nos projetos político-pedagógicos e nas diferentes metodologias no uso da religião.

Vimos, com os dados aqui apresentados, que as três escolas estudadas preconizam a necessidade de uma formação integral de seus alunos e, por isso, muitas vezes a religião acaba sendo utilizada como meio para garantir essa formação. Esse não é um fato novo, pois o ER sempre esteve aliado à educação moral, ou seja, sempre se acreditou que uma sólida formação religiosa subsidiaria a formação moral do aluno. Por diversos motivos, a religião foi e continua sendo usada como fator moralizante.

A imagem do ER que se tem cristalizada no imaginário da escola e das famílias que optam por ele é de que será capaz de formar bons meninos, instaurando a ordem e promovendo a disciplina. Em algumas situações, por exemplo, espera-se que o ER ensine aos alunos a sentar, a falar baixo e a não usar palavrões. Muitos pais escolhem escolas confessionais para seus filhos, esperando que, por meio do ER, elas lhes ensinem a ser bons meninos.

É claro que a escola está longe de trabalhar apenas com conteúdos conceituais. Nela também se ensinam atitudes e procedimentos. A escola tem um envolvimento muito forte, ainda que dissimulado, na transferência de valores e atitudes particulares, ou seja, a educação é uma experiência muito maior que estudar e aprender o que contêm os compêndios (Piaget, 1976).

Logo, de uma maneira ou de outra, a instituição escolar atua na formação moral de seus alunos. No entanto, há de se esclarecer que educação moral não é sinônimo de moralização ou de imposição de valores prontos e acabados. Ela é um processo de construção que deve facilitar o desenvolvimento e a formação do sujeito, assim como orientar o aluno autônoma, racional e dialogicamente em situações de conflito. A aprendizagem, nos moldes de pura transmissão, não é um processo de descoberta, conduzido pela curiosidade, pelo desafio ou pelo prazer de uma tarefa compartilhada, e sim a sobreposição de um conjunto de fatos, procedimentos e regras os quais só serão aceitos por temor enquanto perdurar o controle da autoridade, deixando de ser assumidos como valores no momento em que a força do controle for enfraquecida.

Quanto a relacionar educação moral e religião, entendemos que ambas sejam, embora ligadas, diferentes, e que podem ser trabalhadas separadamente, ou seja, é possível desenvolver na escola uma moral laica, como postulou Piaget.

O ER, quando inserido no currículo escolar, principalmente de escolas públicas, deve, antes de tudo, segundo o artigo 33 da LDB, fundamentar-se nos princípios da cidadania e do entendimento do outro. O conhecimento religioso não deve ser um aglomerado de conteúdos que visam evangelizar ou procurar seguidores de doutrinas, nem estar associado à imposição de dogmas, rituais ou orações, mas um caminho a mais para o saber sobre as sociedades humanas e sobre si mesmo.

Assim, o ER, sem nenhum propósito doutrinante de uma determinada visão, de maneira respeitosa e reverente para com o domínio de cada culto e de cada doutrina, deve incentivar e desencadear no aluno um processo de conhecimento e vivência de sua própria religião, bem como um interesse por outras formas de religiosidade. Desse modo, contribui para ampliar o universo cultural do aluno, e se torna muito mais consistente, enraizando-se nas múltiplas áreas do conhecimento.

Para finalizar gostaríamos de lembrar que as conclusões apresentadas não são definitivas e que existem ainda inúmeras possibilidades de pesquisa sobre o tema religião e escola. Poucos são os estudos que tratam da temática, sendo, portanto, uma área a ser explorada. Especificamente sobre educação moral, religião e escola, as pesquisas são ainda mais raras, o que nos instiga, como pesquisadores da moralidade, a buscar cada vez mais respostas a questionamentos pertinentes ao assunto.

Referências

BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CUNHA, L. A. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, v.37, n.131, mai-ago. 2007. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero2/index.php>. Acesso em: 26 jul. 2007.

DANTAS, D. C. O ensino religioso escolar: modelos teóricos e sua contribuição à formação ética e cidadã. *Horizonte,* Belo Horizonte, v.2, n.4, p.112-24, 1º sem. 2004.

FISCHMANN, R. Ainda o Ensino Religioso em escolas públicas: subsídios para a elaboração de memória sobre o tema. *Revista Contemporânea de Educação,* v.2, p.1-10, 2006.

LIMA, A. P. *O uso da religião em escola públicas de Presidente Prudente*. Relatório de Iniciação Científica – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp, Presidente Prudente, 2004.

PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

14
A morte da Pedagogia como arte e a importância da narrativa poética

Magda Rodrigues Almeida
Divino José da Silva

O nosso intuito neste capítulo será tratar dos aspectos da racionalidade científica que parece imperar nos espaços de formação, não deixando incólumes a escola e a universidade. Para isso, recorreremos ao texto "O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador", de Marilena Chauí (1986), no qual a autora desenvolve uma série de argumentos em que se evidencia a morte da Pedagogia como arte, em seu sentido grego, reassumido, posteriormente, como *Bildung*, no pensamento alemão do século XVIII. A afinidade entre Pedagogia e formação do espírito, em que se viabiliza a experiência com a cultura e com o pensamento, teria sido suplantada pelas demandas de uma racionalidade científica e suas especialidades, em razão de se atender o mercado e uma noção de progresso que impregnou a mentalidade da elite econômica e política brasileira, particularmente nos anos de 1960. Recorreremos também aos textos educacionais de Adorno para diagnosticar os efeitos da racionalidade instrumental sobre os processos formativos.

No final, trabalharemos com as noções de tato pedagógico e conversação, desenvolvidas por Fernando Bárcena (2005), como uma possibilidade de se pensar um sentido para a educação como arte. Embora Bárcena concorde com o diagnóstico retomado de Adorno e Chauí acerca do predomínio da racionalidade científica nos espa-

ços de formação, ele nos sugere algumas possibilidades para pensarmos a educação como arte por meio da narrativa poética.

A morte da Pedagogia como arte

A crítica que Chauí (1986) faz ao tecnicismo que predomina nos espaços de formação, entenda-se aqui escola e universidade, aproxima-se da crítica frankfurtiana à semiformação, com a diferença que a autora trata de aspectos que marcam a educação no Brasil entre os anos de 1960 e início da década de 1980. Embora as análises de Chauí pareçam datadas, elas revelam o que se colocaria como uma espécie de programa de (semi)formação que só se fortaleceu nas décadas seguintes, com a intensificação do apelo à aplicação da racionalidade científica no âmbito da universidade, associada à produtividade e à lógica empresarial. Isso teve efeitos perversos sobre os processos formativos, pois reduziu a educação ao domínio de saberes técnicos e às exigências da formação profissionalizante.

O diagnóstico apresentando por Chauí (idem) acerca desse predomínio da racionalidade instrumental no âmbito dos processos de formação não é animador, pois com ela teria se dado a morte da Pedagogia como arte, bem como a morte do educador no papel daquele que assume a posição de que ensinar é possibilitar ao aprendiz o diálogo com um saber consolidado ao longo da nossa tradição ocidental. Não o diálogo com um saber morto, mas com o saber do morto que, nesse caso, não envolve apenas o acesso a um conteúdo, mas a experiência com o próprio pensar.

Nessa experiência com o pensar, conteúdo e forma não se separam. Em Platão, conforme explicita Chauí, a Pedagogia e a Filosofia assumem o papel de retirar o espírito de seu aprisionamento nas sombras da ignorância e de conduzi-lo à contemplação do Bem. Essa tarefa se processa por meio do diálogo em que ensinar é "dividir a palavra [...] com aqueles que já sabem, embora ainda não o saibam" (idem, p.54). Sócrates, personagem central dos diálogos platônicos, é mestre nessa arte de ensinar, pois se coloca na posição daquele que

não sabe, portanto, daquele que tem consciência de seu não saber. A relação não é de transmissão de conhecimento ou de alguém que se propõe a instruir ou treinar seu aluno, mas a de pensar juntos, em um gesto que envolve a divisão da palavra, que se dá por meio da interrogação e da suscitação da dúvida. Na maioria das vezes, os diálogos platônicos são construídos sobre contradições, sobre poucas certezas. Ao tratar desses aspectos nos diálogos platônicos, Gagnebin (2006, p.204) parece nos deixar claro qual o sentido da arte de educar em Platão:

> Mas se levarmos a sério a forma diálogo, isto é, a renovação constante do contexto e dos interlocutores, o movimento de idas e vindas, de avanços e regressos, as resistências, o cansaço, os saltos, as aporias, os momentos de elevação, os desânimos [...] perceberemos que aquilo que Platão nos transmite não é nenhum sistema apodítico, nenhuma verdade proposicional, mas, antes de mais nada, uma experiência: a do movimento incessante do pensar, através da linguagem racional (*logos*)...

Nisso parece consistir o essencial da arte pedagógica que se delineia a partir da Paideia grega, da qual também nos fala Chauí (1986), um lugar em que se dá a experimentar pensamentos. O pensar é um exercício aberto, é um jogo em que mestre e discípulo buscam um sentido para a vida na *polis*. Pensamento e vida, filosofia e vida não se separam. O que se busca é a construção da "bela cidade ética", em nome da qual Sócrates sacrifica sua vida.

Segundo Chauí (idem), esse ideal da bela cidade ética vê-se abalado na modernidade, pois a cidade se vê dividida entre cidadãos com desejos e interesses conflitantes, onde política e ética se separam. A formação do cidadão tem de se haver com essa cisão. Como formar e educar para a vida na cidade? Rousseau, salienta Chauí (idem, p.54), acreditava que a restauração da inocência perdida, corrompida pelos costumes e pela divisão da propriedade privada, poderia se dar por meio da arte pedagógica:

> Impedir a corrupção de um homem no interior da corrupção dos homens, eis a arte do pedagogo e o papel fundamental que nesta arte

> tem de ensinar a "olhar ao longe" para compreender e amar o que está próximo – o lugar do selvagem como Outro perdido, que está próximo – o lugar do selvagem como Outro perdido, que em sua diferença nos ensina o que perdemos e o que ainda podemos desejar.

O pedagogo é aquele que possibilita o contato do aprendiz com as "origens perdidas", com o "silêncio das origens" (ibidem). Mas para isso, não se pode perder de vista os cuidados que os adultos devem ter na educação das crianças, para não corrompê-las, submetendo-as à agressividade da vida em sociedade. Essa meta comporta desafios com os quais deve se ocupar a arte pedagógica. Nesse ponto reside o caráter paradoxal dessa arte. Esses paradoxos, conforme Dalbosco (2009), podem ser assim postos: como inserir a criança na sociedade sem desfigurar seu mundo e transformá-la em um pequeno adulto? Como podem os adultos educar as crianças se estão, supostamente, corrompidos? Como educar sem adestrar? Como educar as crianças para a liberdade se necessitam o tempo todo de regras? Esses são os paradoxos com os quais a arte pedagógica terá que lidar. Rousseau se dedica a pensar esses paradoxos em seu livro *Emílio ou da educação*. Não nos interessa aqui apresentar as soluções ou a forma como o autor se equilibra nesses paradoxos, mas chamar a atenção para a complexidade dos desafios postos à educação pensada nos termos de uma arte pedagógica. Afinal, como tecer todos esses fios resguardando a natureza infantil?

Se Rousseau vê com resistências os resultados produzidos pela Revolução Francesa, Hegel, segundo Chauí (1986), a entende como momento importante para a construção do Estado moderno, por meio do qual se dá a realização objetiva do próprio espírito, da própria cultura, em que os conflitos entre sociedade e indivíduo poderiam ser resolvidos mediados pela "filosofia como pedagogia da cultura". O movimento do espírito, ao longo da história, encontra na Filosofia o trabalho de explicitação de uma memória produzida pelas contradições, pela negação, em um movimento contínuo em que o espírito se reconhece e se explicita em suas obras. Essa memória se coloca como uma espécie de acervo da humanidade, o qual pode ser

acessado pela formação que requer do indivíduo amadurecimento e educação para apropriação dessa cultura.

Para Chauí (idem), há nesses três pensadores, Platão, Rousseau e Hegel, um ponto em comum:

> o de que ensinar e aprender são uma arte intimamente relacionadas com a morte. A morte de Sócrates, a morte das origens naturais, a morte do trabalho espiritual – eis o que leva Platão, Rousseau e Hegel a criarem um vínculo entre filosofia e pedagogia e, sobretudo, a estranha peculiaridade do ensinar/aprender como diálogo.

Para esses filósofos, a relação mestre e aprendiz se dá por meio da partilha da palavra, por meio do diálogo com o morto: "Sócrates, o silêncio das origens e o trabalho da história são os mortos com quem se fala" (idem, p.55). É por meio desse diálogo com um "outro silencioso" que se dá a partilha da palavra e o nascimento do pensamento. No entanto, com a morte do educador, deu-se também a morte da arte de "fazer vir ao mundo um saber que já estava lá e pedia para nascer" (idem, p.56).

A morte do educador ou a morte da pedagogia como arte está vinculada à maneira como, na modernidade, a ciência passou a administrar a vida. O progresso tecnológico e a ideologia que o justifica começaram a ocupar todos os espaços da produção da cultura, dele não escapando a formação escolar e a daqueles que são os responsáveis pela formação dos próprios educadores. Se, por um lado, se intensificou o domínio sobre a natureza e as formas de explorá-la, aumentando assim a produção, por outro, o domínio sobre os processos de trabalho e sobre os sujeitos da produção acabou reduzindo-os à condição de objetos. A racionalidade tecnológica diminui nossa capacidade para a ação e nossa autonomia. Isso se deve às formas de controle e ao modo como os saberes passam a administrar a vida, significá-la e a ditar seu ritmo.

A análise que Chauí faz evidencia como a racionalidade científica exclui ou intimida os indivíduos, tendo em vista que se sustenta na noção de competência. A autora resume assim essa mentalidade das

competências: "não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa a qualquer outro em qualquer lugar e sob qualquer circunstância" (idem, p.58). É nesse sentido que o discurso científico intimida, pois alguns poucos estão autorizados a falar. Além disso, esses discursos são amplamente divulgados pelos meios de comunicação e por eles banalizados, ao mesmo tempo em que se interpõem entre nós e a realidade da fala do especialista. Desse modo, nos deparamos a todo momento com o discurso do especialista. Afirma Chauí (ibidem):

> Entre nosso corpo e nossa sexualidade, interpõe-se a fala do sexólogo, entre nosso trabalho e nossa obra, interpõe-se a fala do técnico [...] entre a mãe e a criança, interpõe-se a fala do pediatra e da nutricionista [...]. Entre nós e nossos alunos, a fala do pedagogo.

Os discursos competentes estão em todos os lugares e nos atingem a todo instante. Nos espaços formativos eles encontram terreno fértil para se proliferar e se reproduzir. As teorias educacionais se constituem sob a máscara da competência, por meio das quais se busca controlar, explicar e prever o que poderá acontecer no espaço de sala de aula. Poderíamos dizer, parafraseando Chauí, que entre as experiências e vivências do professor em sala de aula estão interpostas as falas dos especialistas, daqueles que produzem os discursos científicos sobre a educação e que determinam o modo como o professor deve "ver, tocar, sentir, falar, escrever, ler, pensar e viver" (ibidem). Na sala de aula, mesmo que de forma caricaturada, os discursos científicos estão presentes, e os professores muitas vezes são transformados, até mesmo no âmbito dos processos formativos na universidade, em uma espécie de consumidores desses discursos. Na maioria dos casos não seria exagero dizer que esses discursos são transformados em receituários, que colocam os professores na posição de consumidores, efetivando a separação entre aqueles que produzem ciência e conhecimento e aqueles que vão colocar em prática os saberes que lhes foram ensinados, isto é, entre os que pensam e os que executam. Assim comenta Chauí (idem, p.59): "Recebo, sob a forma de informação, uma versão degradada

de um saber que desconheço tanto no nível de sua produção quanto no de seu consumo".

Seguindo o espírito do texto de Chauí podemos perguntar: como a universidade tem se colocado diante desse processo de instrumentalização da cultura pela racionalidade científica? A própria autora entende que a universidade foi engolida pelo discurso da eficiência e da produtividade. Essa mentalidade atingiu todas as áreas do conhecimento. Por essa razão, a formação na universidade tem se voltado mais para a instrumentalização por meio do treinamento para a aquisição de competências que favoreçam a adaptação ao mercado. O que importa é o aprendizado de um saber que seja prático, portanto, aplicável.

Quando focamos a formação de professores a partir desse diagnóstico apresentado por Chauí (1986), parece ser razoável afirmar que os cursos de formação também foram impregnados pela lógica da instrumentalização da cultura, a qual poderia ser pensada de duas maneiras: primeiro, como um guia prático, que deve orientar os indivíduos em suas ações, experiências, modos de pensar e agir. Isso é o que a indústria cultural busca fazer com cada indivíduo; segundo, como forma de confundir pensamento e conhecimento. O pensar envolve o exercício da reflexão demorada, a elaboração e a negação da experiência imediata, enquanto que o conhecimento, afirma Chauí (idem), seria a apropriação de um saber estabelecido que não demanda o trabalho da reflexão e produção do saber.

Esses dois aspectos estão presentes nos cursos de formação de professores, pois cada vez mais a universidade tem sido invadida pela indústria cultural sob a roupagem da eficiência e de uma espécie de pedagogia da facilitação, o que parece ter produzido uma aversão às coisas do espírito. Ao comentar essa invasão da universidade pela indústria cultural, Goergen (1998, p.74), nos lança o seguinte desafio:

> A pergunta que se coloca para os educadores, e partimos do princípio de que todo professor universitário deve também ser educador, além de cientista e pesquisador, é se já não estão confrontados com um novo tipo de ser humano, forjado na organização de princípios criados pela

intersecção da imagem eletrônica que veicula programas com "Faustão", "Gugu Liberato" ou "Silvio Santos", como representantes da cultura popular e do sentimento fatal de indeterminação.

Certamente os novos programas televisivos e as novas tecnologias (web) tornaram ainda mais potente esse predomínio da indústria cultural, em que tudo parece estar ao alcance da mão. A presença dos recursos tecnológicos nos espaços de formação tem produzido uma situação ambígua. Ao mesmo tempo em que favorece o contato com pesquisadores e o acúmulo de informações, produz também o aligeiramento de conteúdos e reforça a ideia de que aprender a pensar não requer esforço, dedicação e disciplina. Olgária Matos (1998) ao tratar dos vínculos entre a crise da educação (formação) e indústria cultural, afirma:

> A crise da educação e indústria cultural atestam, ainda, a crise de sua transmissão. A mídia concorre para a transformação progressiva do ensino, a fim de adaptá-lo às exigências do mercado e do desenvolvimento técnico. Diante disso, ela se autoconcebe como deselitizadora da cultura, arquivando a educação humanista [...]. Sob os auspícios da mídia, aprender foi decretado fastidioso, e o esforço intelectual proscrito.

Assim, os esquemas da indústria cultural estão presentes nos processos de formação, o que resultou, segundo Matos (1998), na pedagogia da facilitação, que se traduz na cultura da multimídia (data show), dos esquemas, dos resumos e cópias de textos da internet. Não se trata aqui de negar a importância desses recursos. No entanto, quando eles passam a ocupar o lugar da aula expositiva, do trabalho da reflexão e da síntese, é o sintoma de que os meios são mais importantes que o conteúdo a ser ensinado e o exercício do próprio pensar.

Os espaços de formação na universidade estão regidos pela pressa e pela utilidade, bem como pelo consumo dos discursos competentes, sobrando pouco lugar para a experiência com o pensar. A experiência com o "outro silencioso", como afirma Chauí (1986), com o saber, "com o morto", fica travada pela semiformação que se expressa na reprodução de modelos e esquemas para a ação. Essa

reprodução de modelos, quando pensada para a formação de professores, parece ter longo alcance. Em razão da formação inicial, muitas vezes frágil, que os professores recebem na universidade, eles se tornam reféns de modelos, situação que acaba se agravando quando assumem classes, pois a rotina da escola e a burocracia que a envolve toma todo seu tempo. Então os modelos, os manuais, os cadernos de conteúdo e os cursos de formação contínua passam a substituir as exigências de uma formação que lhes proporcionasse autonomia no exercício de sua prática.

O que predomina nos espaços da escola e nas políticas educacionais é um tipo de racionalidade que burocratiza a prática pedagógica cujo exercício se dá a partir da lógica das avaliações em que tudo é medido e quantificado, e que passa a administrar a vida do professor e da escola. Há um desejo de controle das ações docentes que inviabiliza qualquer esforço de reinvenção da prática.

Esse processo de burocratização e controle da prática dos professores e da vida na escola a transformou em um espaço claustrofóbico, em que a pressão sobre os que lá estão intensifica as reações de agressão mútua, de disputa, de insatisfação e de medo. A sensação de não se encontrar saída, de estar cada vez mais enredado nessa lógica que tudo administra, parece intensificar o mal-estar e a raiva contra a própria escola e o que ela representa como mediadora do processo civilizatório. A escola parece reproduzir no nível micro o que aconteceria no nível macro das relações sociais administradas. Ao tratar dessa situação, Adorno (1995a, p.122) afirma:

> É possível falar da claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isto aumenta a raiva contra a civilização.

Há, nesse processo de instrumentalização da cultura, uma valorização do conhecimento em detrimento do pensar. Quando se fala

em conhecimento, hoje ele está associado à ideia de informação, portanto, a apropriação e consumo dos saberes disponíveis em determinado campo. O conceito de sociedade do conhecimento se liga imediatamente à necessidade de se adquirir determinados saberes práticos e úteis ao mercado de trabalho. Estar em sintonia com a sociedade do conhecimento significa deter certos saberes úteis, adquirir certas habilidades, em consonância com as demandas do mercado. Nesse caso, o que importa é a aquisição de habilidades e de competências que atendam a essas demandas. Por isso, conhecimento significa aqui informação, posse, apropriação e reprodução de alguns saberes estabelecidos e reconhecidos como úteis. A cultura é vista da perspectiva da razão instrumental, a qual constrói sua representação acerca da realidade a partir de modelos teóricos com vistas à aplicação prática imediata.

Pensar, segundo Chauí (1986), é diferente de conhecer, pois envolve o trabalho da reflexão na luta para dar clareza ao que é obscuro e que escapa às leis e regras da própria ciência. Pensar envolve recuperar o sentido da educação como arte, que não nega a ambiguidade, a incerteza e os aspectos da subjetividade que se fazem presentes na prática pedagógica. A educação como arte está assentada em paradoxos, como aqueles retomados por Chauí (idem) a partir de Sócrates e Rousseau. A arte pedagógica porta o incomensurável que, portanto, escapa às regras e às leis da racionalidade científica.

Adorno (1995b), no texto "Tabus acerca do magistério", alerta-nos para os elementos subjetivos que estão presentes na prática pedagógica e que muitas vezes são da ordem do inconsciente. Ainda que as teorias educacionais se dediquem a pensar a educação como um fenômeno objetivo, acerca do qual podemos delinear alguns princípios e leis, não há, para Adorno (idem), como separar na profissão docente os aspectos objetivos daqueles que envolvem o plano afetivo pessoal. Adorno faz nesse texto uma espécie de genealogia dos tabus que marcam a profissão, os quais lançam em dificuldades professores e alunos.

Nesse jogo de interditos, o professor é visto como aquele a quem foi delegada a função de disciplinar e civilizar crianças e adolescen-

tes, por isso mesmo associa-se a ideia do castigo à sua imagem, que pode ser mobilizada conforme as necessidades psicológicas do aluno. Afirma Adorno (idem, p.105): "Por trás da imagem negativa do professor encontra-se o homem que castiga...". Com esta reflexão, o autor sugere que na relação professor-aluno há uma série de aspectos obscuros que estão profundamente arraigados no imaginário social, os quais deveriam ser pensados e explicitados tendo em vista sua superação, tornando a relação pedagógica menos autoritária, permitindo, assim, a elaboração daqueles aspectos que contribuem para a reprodução da barbárie e de um clima de violência e incivilidade no interior da sala de aula.

De qualquer forma, o que nos interessa nessa rápida retomada de Adorno é assinalar que as relações no espaço de sala de aula estão perpassadas por aspectos que não podem ser acessados pela lógica da racionalidade instrumental. A compreensão desses fatores demandaria um novo aprendizado acerca da escola, que fosse sensível às singularidades que escapam à lógica dos saberes especializados ou dos saberes competentes, os quais se colocam entre o educador e sua realidade. O desafio, portanto, consiste em enfrentar, no âmbito das práticas formativas, esse predomínio da racionalidade científica que submete tudo aos critérios regidos pela lógica da eficiência e da maior produtividade. Ao lidar com essa questão, Chauí (1986) insiste no papel da crítica como um elemento importante para resistir aos discursos competentes, ao mesmo tempo em que se evita adotar uma atitude nostálgica ou de restauração de um ideal de formação que já não encontra mais força nem lugar no presente. Contrapor-se à Pedagogia como ciência e, portanto, recuperá-la como arte, significa para a autora manter essa atitude crítica sobre o nosso próprio trabalho como professor. Isso requer também a reconstrução do sentido que conferimos ao ato de ensinar e aprender, transformando-o em uma experiência com o pensamento, metaforicamente, uma "experiência com o morto", com o outro silencioso, com o saber.

A narrativa poética e a possibilidade da educação como arte

Fernando Bárcena (2005), ao tratar da possibilidade da experiência, a situa fora de qualquer planificação ou cálculo prévio, o que requer daqueles que se dedicam à educação o desafio de pensar sem pressupostos. Isso exige a compreensão de que a prática pedagógica comporta erros, ilusões e incertezas, a partir dos quais temos que pensar. Talvez a maior ilusão que se coloca para a nossa prática pedagógica seja a de imaginar que podemos governá-la a partir da segurança que os saberes científicos nos proporcionam. Adotar essa postura é perder de vista sua característica de atividade que é em si mesma contingente, imprevisível e incerta. A esse respeito afirma Bárcena (idem, p.58):

> Como outros profissionais, os educadores estão enredados em conflitos de valores, metas, propósitos e interesses, e percebem, cada vez mais, que o saber especializado, adquirido em sua formação, não os ajuda a dar sentido aos processos nos quais intervêm, ao enfrentarem situações que têm que ser lidas, decifradas e interpretadas, em suma 'significadas', não sabem experimentá-las, porque solicitam sempre o como fazer, no sentido técnico-produtivo.

Não se trata de negar a importância que certamente têm os saberes científicos, mas de reconhecer o quanto eles são limitados para o trato com o cotidiano das práticas escolares. Para Bárcena (idem), o desafio está em experimentar ou abrir-se a situações educacionais que pedem um novo modo de pensar que rompe com o estabelecido. Isso significa prescindir da racionalidade científica e da certeza dos saberes prévios. Pensar essa novidade que irrompe da prática, conferir a ela um sentido novo requer encontrar uma maneira de narrá-la, a qual pode se dar por meio da narrativa poética, logo, um modo de narrar que se distancie da lógica científica e que seja capaz de se aproximar da singularidade do novo que acontece, conferindo-lhe também um sentido novo. Bárcena vislumbra na linguagem poética e na linguagem do romance a possibilidade de tangenciar novos sig-

nificados para o que nos ocorre, permitindo-nos pensar o nosso fazer pedagógico em vários planos. O autor afirma que por meio da narrativa poética e da narrativa do romance

> podemos saber o que ainda não somos. Damo-nos conta de que estamos sendo, que a nossa identidade é um devir. O romance cria complementos verbais ao mundo, permite que nos iniciemos na aprendizagem de um novo modo de verbalizar e falar ao mundo, e por isso cria uma outra realidade que é, por certo, cruel e dolorosa, porque se apresenta desnuda disposta a receber as atribuições que pensamos ou queiramos conferir-lhe.

A narrativa literária nos ensina a estabelecer uma relação intensa com o mundo, com as coisas que nos acontecem. Ensina-nos a ver, a perceber o que antes não víamos, bem como nos leva a compreender que a realidade é muito mais complexa do que os conceitos que usamos para nomeá-la e significá-la. Por isso também exige de nós o trabalho da interpretação. Em primeiro lugar, conforme salientou Chauí (1986), exige de nós uma retomada da tradição, um contato com a memória do já realizado, com a práxis cultural que é o lugar do saber. Desse diálogo pode emergir a novidade, um novo sentido para o que fazemos e para o que somos. Esse diálogo, ressalta Bárcena (2005), pode se dar com os autores contemporâneos, mas também com a tradição. Dele poderá surgir o imprevisível, pois constitui o lugar da experiência com a linguagem.

Da mesma maneira que Chauí (1986), Bárcena (2005) entende que nas práticas pedagógicas tem prevalecido mais a discussão e o debate em que o professor tem a última palavra do que propriamente a conversação e o diálogo como arte ou experiência dialogal entre professor e aluno. Em nome da burocracia e do saber científico, perdemos nossa capacidade de dialogar, momento em que todos ensaiam falar, em que as diferenças se explicitam.

É por meio do diálogo que aprimoramos nossa aptidão para julgar e nossa sensibilidade para conferir sentido a o que, à primeira vista, carece de significado. Bárcena (idem, p.181) denomina essa

sensibilidade de juízo pedagógico ou tato pedagógico: "o juízo pedagógico seria uma faculdade estética, um elemento sensível que, dentro da ação, nos ajuda a ver o que fazemos". É a faculdade de julgar, no contexto pedagógico, que deve ser exercida pelo professor e que pode favorecer o desenvolvimento da autonomia do aluno e de sua própria capacidade de juízo. Nisso consiste a atitude reflexiva, que nos ajuda a compreender o que nos acontece, ou seja, a singularidade das situações que ocorrem no contexto da prática pedagógica e que escapa aos conceitos ou regras que se pretendem universais.

Para Bárcena (idem, p.200), só é possível aproximar-se da singularidade do que acontece no contexto pedagógico por meio da poética.

> Existe uma poética da compreensão educativa que influencia na forma como definimos a atividade do juízo pedagógico. Assim como a compreensão, a cujo serviço está, a atividade de julgar é um modo de fazer experiência quando uma situação irrompe abruptamente, dando-nos o que pensar de uma maneira que só pode esclarecer-se por uma aproximação poética a essa situação. Assim como o poeta se serve da linguagem para sua experiência poemática, o educador tem a sua disposição esse tato pedagógico.

O tato pedagógico envolve, segundo Bárcena (idem), um modo de estar presente com o outro e uma forma de olhar. Envolve uma pedagogia que prima pelo cuidado, atenção e solicitude para com o outro, bem como requer a produção de um clima que favoreça o respeito e as relações amigáveis. Talvez não seja exagero dizer que o tato pedagógico constitui uma maneira de aproximação na relação pedagógica que envolve a delicadeza e a sensibilidade, mas sem se render a uma sensibilidade frágil que se ajusta às situações, devendo ser antes forte o bastante para definir a natureza da relação pedagógica.

Neste texto, a partir do diagnóstico feito pela Chauí (1986), buscamos pensar acerca da morte da Pedagogia como arte, produzida pelo predomínio da racionalidade científica nos espaços formativos. O intuito da filósofa não foi apontar saídas para os problemas decorrentes do tipo de instrumentalização que se tem feito da escola e dos espaços formativos, mas sim insistir na crítica a esses processos,

apontando quanto eles nos submetem ao aparato dos chamados saberes competentes que diminuem nossa capacidade de pensar, portanto, nossa capacidade de ação sobre o mundo.

Recorremos a Bárcena (2005), que também faz um diagnóstico do predomínio dos discursos científicos no debate educacional. Ainda que o autor reconheça a importância desses discursos, aponta que eles não fornecem aos educadores aportes que lhes permitam pensar as singularidades e as contingências do espaço escolar. Os conceitos científicos e a linguagem por eles utilizada não conseguem conferir sentido ao que lá acontece. É nesse sentido que Bárcena reivindica uma linguagem poética ou o tato pedagógico como o lugar a partir do qual se poderia tangenciar ou construir um sentido para o que é novo, e muitas vezes assustador, no contexto escolar.

Referências

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ______. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

______. Tabus acerca do magistério. In: ______. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.

BÁRCENA, F. *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós, 2005.

CHAUÍ, M. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C. R. (Coord.) *O educador*: vida e morte. Escritos sobre uma espécie em perigo. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DALBOSCO, C. Paradoxos da educação natural no Émile de Rousseau: os cuidados do adulto. *Revista Educação e Sociedade*, v.30, n.106, p.175-93, jan.-abr. 2009.

GAGNEBIN, J.-M. As formas literárias da filosofia. In: ______. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006, p.201-9.

GOERGEN, P. Ciência, sociedade e universidade. *Educação e Sociedade*, v.19, n.63, p.70-85, mai.-ago. 1998.

MATOS, O. F. C. O nome anônimo. In: ______. *Vestígios: escritos de filosofia e crítica social*. São Paulo: Palas Athena, 1998, p.86-91.

Parte IV

Práticas educativas

15
Estratégias de leitura e Literatura: contribuições para a formação da criança leitora

Renata Junqueira de Souza
Silvana Ferreira de Souza
Aletéia Eleutério Alves

Introdução

Este texto visa discutir e propor algumas reflexões sobre o ensino de leitura e apresentar atividades práticas a partir de um livro de literatura infantil, objetivando oferecer aos professores possibilidades de uma prática pedagógica mais efetiva no ensino de leitura. Apresentamos, na primeira parte do texto, as concepções de leitura que orientam nossos trabalhos, e, na segunda, as propostas sobre a contação de histórias e sobre o desenvolvimento das estratégias de leitura pelas crianças, utilizando o livro: *Ana, Guto e o gato dançarino,* de Stephen Michael King.

Leitura e Literatura: um casamento perfeito

Acreditando que a escola caracteriza-se como espaço profícuo à formação de leitores, este item tem como foco principal aprofundar as discussões sobre o trabalho com leitura no ambiente escolar, propondo o desenvolvimento de práticas de leitura compartilhada que auxiliem na compreensão do texto e na formação de um leitor autônomo.

A importância de tal aprofundamento se justifica em virtude da carência de práticas de leitura coerentes no interior das escolas, pois apesar dos avanços no que diz respeito à promoção de leitura nesses espaços, não podemos fazer "vistas grossas" aos diversos procedimentos equivocados ainda existentes, especialmente na sala de aula, como o trabalho distorcido e fragmentado realizado a partir de textos literários, constituindo, de acordo com Cosson (2006), uma falência do ensino de Literatura nas escolas.

Para o autor, as práticas de leitura não podem se tornar solitárias, como normalmente se vê nas escolas; ao contrário, elas devem representar um momento solidário e, portanto, compartilhado, tendo em vista que

> Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo e entre os homens no tempo e no espaço. (idem, p.27)

Desse modo, a leitura do texto literário é de fundamental importância para a formação do indivíduo. Por meio da leitura literária, embarcamos em diversas viagens, imaginamos mundos desconhecidos, nos transportamos no tempo, voltamos ao passado ou alcançamos o futuro em apenas alguns minutos e, ainda, somos capazes de descobrir a nós mesmos.

Além disso, a experiência com o texto literário nos leva a conhecer e vivenciar o outro por meio da escrita, permitindo incorporá-lo, sem renunciar à nossa própria identidade, e dessa forma dizer o que somos, incentivando-nos a desejar e expressar o mundo por nós mesmos (ibidem). A leitura literária retrata, palavra por palavra, os enigmas do homem e, por esse aspecto, nos possibilita adentrar a história do outro e pensar sobre a nossa própria.

O texto literário, segundo Aguiar (2006, p.28), "caracteriza-se por sua incompletude e, consequentemente, é por meio da leitura que a literatura irá se concretizar". Essa completude entre texto e leitor permite àquele que lê, por meio de um processo de intera-

ção, preencher os vazios e lacunas da escrita, tornando-a um objeto social que, para existir, é necessário que alguém escreva e que outro leia. Esse tipo de texto fornece evidências que estão à mercê do leitor e das relações que ele estabelece com a narrativa, ou seja, as palavras não estão ditas, embora, inúmeras vezes, elas se insinuem e fiquem subentendidas, de modo que ser ou não depende de quem lê.

Para Machado (2002), a leitura de bons livros de literatura traz ao leitor certo contentamento ao perceber em um personagem características que reconhece em si mesmo e, ainda, quando lhe oferece a capacidade de se transportar para outros mundos, propiciando simultaneamente uma experiência enriquecedora, pois a Literatura fala ao ser humano de sentimentos, sensações, situações que vinculam a fantasia e a realidade – porque aborda algum fato real como um fenômeno natural – de paisagem, ação, desejo de explicação, costumes e problemas humanos que estão constantemente presentes em sua própria vida.

A contação de histórias para crianças

Considerando tais aspectos, as atividades de contação de histórias e leitura compartilhada em sala de aula, quando bem elaboradas e pautadas por uma concepção interacionista da leitura, possuem um papel fundamental na construção de uma comunidade leitora. Dentre outros aspectos, sua eficácia depende de um planejamento antecipado, valorizando a diversidade e os interesses do grupo.

Em um primeiro momento, é essencial que o professor realize um estudo aprofundado do texto, buscando, além de memorizá-lo, destacar em sua estrutura pontos de incompreensão que ganharão significado a partir da entonação de voz e gestos do contador.

Coelho (2007) ressalta que essa preparação é essencial para o narrador conhecer o texto, pois nem toda história lida nos livros está "pronta" para ser contada: os gestos, a entonação da voz e a forma de contá-la influenciam significativamente para sua compreensão.

Além disso, a história escolhida precisa ser adequada aos ouvintes no que diz respeito ao gosto, ao interesse e à faixa etária.

Segundo a autora, conhecer a estrutura da história pode representar um excelente artifício para o contador. Na *introdução* da atividade de leitura, o objetivo principal é localizar a história no tempo e no espaço, apresentando e caracterizando os principais personagens. "A sucessão de episódios, os conflitos que surgem e a ação dos personagens formam o *enredo*. Esses episódios devem ser apresentados numa sequência bem ordenada, mantendo-se a expectativa até alcançar o *clímax*" (idem, p.22), o ponto máximo da história que conduz ao *desfecho*.

Outro aspecto importante é a escolha da técnica adequada para contar, destacando-se a simples narrativa com o auxílio do livro, de imagens ampliadas ou apenas o uso da voz, do flanelógrafo ou de uma cesta contendo objetos da história, entre outras. Qualquer que seja a técnica utilizada, o objetivo deve ser sempre de contribuir para a escuta e compreensão do texto narrado.

Uma boa leitura do texto tende a potencializar seus atributos, enriquecendo seu significado e sua compreensão. "Será igualmente inesquecível para o ouvinte. Uma experiência marcante que o tempo não conseguirá destruir. Ouvir, contar e sentir que aquela leitura é um presente, uma iniciação a algo precioso, um ato de amor" (Machado, 2002, p.33):

> Outra maneira de apresentar à criançada essas histórias, num primeiro contato, é oralmente. O adulto que quiser ter a alegria de compartir uma narrativa dessas com os pequenos pode ler antes a história sozinho, para si mesmo, para lembrar ou ficar conhecendo. Depois, outro dia, conta ao filho (ou aluno, ou sobrinho) com suas próprias palavras, do jeito que lembrar. (ibidem, p.31)

Além das diversas possibilidades para contar histórias aos alunos, é essencial que essa contação seja acompanhada por momentos de leitura silenciosa e compartilhada do texto e outras atividades a ele relacionadas, favorecendo a compreensão do enredo. As ativida-

des que ajudarão alunos a compreender o texto são chamadas de estratégias de leitura.

O ensino das estratégias de leitura na escola

De acordo com Solé (1998), o significado que um texto tem para um leitor não é a tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios de quem lê, ou seja, é o leitor quem constrói o significado do texto, que irá variar de leitor para leitor porque cada um usa suas experiências pessoais, conhecimentos e leituras anteriores para atribuir significado ao documento, relacionando-o diretamente a si e à sua realidade.

Para que a criança leia, ela deve desenvolver suas *estratégias de leitura* que, segundo Solé (idem), são "procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança" (idem, p.69-70), ou seja, é quando o leitor emprega esquemas ou procedimentos para obter, avaliar e servir-se de uma informação presente no texto.

As estratégias ensinadas na escola, ainda de acordo com a autora, "devem permitir que o aluno planeje sua tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela, facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos" (idem, p.73). Esses procedimentos seriam trabalhados em três momentos: antes, durante e depois da leitura.

Solé (idem) afirma que as atividades trabalhadas *antes da leitura* têm por objetivo fazer que os alunos desenvolvam suas estratégias de previsão e antecipação, que são os procedimentos usados pelo leitor quando consegue levantar hipóteses, ou seja, ele pode antecipar e prever o que está por vir na história.

Durante a realização das atividades antes da leitura, constatamos que muitas crianças não se sentiam à vontade para emitir as hipóte-

ses levantadas, porque "formular hipóteses, fazer previsões, exige correr riscos, pois por definição não envolvem a exatidão daquilo que se previu ou formulou" (idem, p.108) e, no ambiente escolar, o erro cometido pelo educando é visto como falta de conhecimento, daí ele evitar participar, para não cometê-lo.

Para a descrição de como essas atividades acontecem em sala de aula, escolhemos o livro *Ana, Guto e o gato dançarino*, de Stephen Michael King. Em uma classe de 3º ano do Ensino Fundamental, aplicamos como atividade *antes da leitura* a *Caixa Literária.*[1] Tal procedimento consiste em que os alunos, antes de ler ou mesmo ver o livro, tenham contato com material nele contido. Para tanto, colocamos dentro de uma caixa decorada alguns objetos que faziam referência ao enredo e, conforme eram retirados, as crianças diziam que papel/função os elementos teriam na história.

Conforme os objetos (botina, gato de pelúcia, sapatilha, instrumento musical, materiais recicláveis) eram mostrados aos estudantes, eles faziam previsões e levantavam suas próprias hipóteses sobre a função daquele item na história.

> O homem calçava botina. (A6)
> O gato entrou na botina. (A2)
> O gatinho pulou o muro. (A14)
> O gatinho dança com a sapatilha. (A14)

As crianças estabeleceram uma relação entre os objetos e o provável enredo por meio de um número razoável de hipóteses que permitiu o desenvolvimento de uma interpretação potencialmente significativa, isto é, houve coerência entre os elementos e as conjecturas elaboradas por elas.

Outra questão observada por nós durante a realização dessa atividade é que, ao ver a sapatilha, os estudantes fizeram referência ao fato de as personagens gostarem de dançar, dizendo que na história

---

1 Termo utilizado por Yopp & Yopp (2001).

havia uma bailarina que dançava balé, pois o conhecimento que tinham lhes permitia afirmar que quem utiliza sapatilha é bailarina.

> Uma bailarina estava dançando com a sapatilha. (A7)

Já para o instrumento musical que representava a profissão dos menestréis, uma criança fez analogia entre alguém que tocava um instrumento musical e seu conhecimento de mundo e, por isso, incluiu em suas disposições individuais um cantor:

> O Elvis Presley tocava violão. (A6)

Vários autores, entre os quais Kato (1999) e Kleiman (2002), enfatizam que na leitura usamos várias estratégias por meio das quais realizamos o processamento do texto e também mobilizamos diferentes níveis de experiências. Por isso, empregamos os conhecimentos prévios, que são compostos pelo conhecimento linguístico, o de mundo ou enciclopédico e o interacional.

Assim sendo, podemos notar que, ao antecipar qual o papel dos objetos na história, as crianças utilizaram "conhecimentos gerais sobre o mundo" (Koch & Elias, 2006), alusivos às vivências pessoais e eventos que permitiriam a produção de sentidos, como o fato de o aluno relacionar a sapatilha com a bailarina e o balé.

Nessa perspectiva, os estudantes empregaram seus conhecimentos de mundo para compreender o texto escrito a partir de experiências socioculturais que cada um deles tinha, o que acarretou no uso das estratégias de previsão.

Assim, "se o texto estiver bem escrito e o leitor possuir um conhecimento adequado do mesmo, terá muitas possibilidades de poder atribuir-lhe significado" (Solé, 1998, p.103). Quanto mais informações as crianças tiverem em suas memórias sobre determinado tema, mais fácil será para elas construírem sentidos para um livro.

Uma das ações proposta aos alunos *durante a leitura* foi um *Quadro de Sentimentos*, em que as crianças anotavam em um gráfico os sentimentos apresentados pela personagem Ana, e depois faziam a

comprovação por meio da escrita de um trecho da história que confirmasse o que eles inferiram.

O desenvolvimento das estratégias nesse momento ocorreu a partir da leitura em duplas, ou seja, compartilhada, pois essas tarefas "devem ser consideradas a melhor ocasião para os educandos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender os textos" (idem, p.117). Eis alguns exemplos:

> Amorosa:
>
> Ana adorou seus novos amigos e todas as esquisitices deles. Ela queria oferecer-lhes mais do que simples botinhas sem graça. (Dupla 7)
>
> Brincalhona, Alegre/Feliz:
>
> Então, ela fez instrumentos com sons que nunca ninguém ouvira antes. (Dupla 8)
>
> Às vezes só rebolavam, brincavam e saltavam ou fingiam ter galhos como árvores. (Dupla 9)
>
> Ana nunca mais fez nada que fosse simples, ou comum. (Dupla 1)
>
> Guto e Gato ensinaram para Ana todas as danças que sabiam. Sapateado, e jazz e balé. Dançaram balada e valsa e acabaram até dançando rock-and-roll. (Dupla 2)

Com esse procedimento, os leitores selecionam o que é relevante e descartam o que é irrelevante durante a leitura. Além disso, os alunos deveriam anotar o trecho que estava de acordo com os objetivos propostos, pois "os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter certos objetivos" (Solé, 1998, p.117).

> Criativa, Inventora, Artista:
>
> Ela cortava, dobrava, desmanchava e juntava de novo de forma espantosa. (Dupla 1)
>
> Ana pegava um pedaço de arame retorcido, esticava, prendia um trapo colorido nele e o transformava numa pipa empinada ao vento. (Dupla 8)

As crianças utilizaram também a estratégia de inferência nos momentos em que suas compreensões ultrapassaram o que estava explícito no texto, isto é, conseguiram ler o que estava "nas entrelinhas".

Assim, podemos afirmar que "ler é um procedimento, e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através da sua exercitação compreensiva" (Solé, 1998, p.117). Ao estabelecer propósitos para suas leituras e assumir uma postura apropriada, os alunos conseguiram resumir e ler seletivamente, para revisar seus objetivos, fazer suas inferências e chegar a significados que não estavam explícitos no texto.

De acordo com Owochi[2] (2003), inferir é uma estratégia que força os leitores a considerar o texto sob a óptica de seu conhecimento prévio e a criar sentidos únicos por meio de informações que (ainda) não foram dadas pelo autor. Esses leitores conseguem frequentemente criar novos sentidos em relação às informações que, muitas vezes, ainda não foram oferecidos pelo autor, mas que se encontram nas entrelinhas do texto. Um exemplo disso é a inferência feita pela dupla D1, ao escrever "Ana nunca mais fez nada que fosse simples, ou comum", momento em que, com seus conhecimentos, os alunos avaliaram que o fato de Ana fazer mais coisas de que gostava a deixava feliz.

O uso da estratégia de inferência requer das crianças que utilizem seus conhecimentos prévios, já que "o conhecimento adquirido determina, durante a leitura, as inferências que o leitor fará com base em marcas formais do texto" (Kleiman, 2002, p.26). No entanto, alguns leitores não conseguem ler as pistas dadas pelo autor e fazer inferências, o que compromete o seu entendimento global do documento.

Um exemplo disso foi a resposta dada por algumas crianças que se restringiram ao sentido explícito da palavra "sorriu" e não conseguiram estabelecer um significado para as características de Ana (alegre ou feliz), ou seja, não fizeram uso de seus procedimentos de

2 Tradução nossa.

inferências no seguinte trecho: "– Talvez pudéssemos pagar com aula de dança – disse Guto, gentilmente. Ana sorriu. (D4, D5, D6)".

Desse modo, podemos verificar que os discentes ficaram restritos aos aspectos da decodificação da inscrição e confiaram apenas no que estava escrito em seu sentido literal. Em razão disso, refletimos que as crianças das duplas 4, 5 e 6 usaram basicamente o processo de leitura ascendente, ou seja, elas construíram "o significado do texto com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas" (Kato, 1999, p.51). Com esse exemplo podemos inferir que o ensino de leitura na escola ainda se processa a partir da perspectiva ascendente, que valoriza a decodificação do material escrito pelo aluno e a decifração dos textos.

A mediação do professor nesse momento, porém, pode contribuir para que o leitor amplie seus recursos para construir o significado e, aos poucos, controle sua própria compreensão, pois o educador deve oferecer oportunidades de leitura em que as crianças possam "avançar e retroceder à vontade para encontrar ou retificar informações" (Colomer & Camps, 2002, p.69).

Um dos pontos da formação de um leitor é a multiplicidade de leituras com as quais ele mantém contato durante sua vida e que constroem a história de leitura de cada um. Esse acervo se caracteriza como sendo o conhecimento ou repertório que o sujeito adquire no decorrer de seu processo de interação com o mundo, que compreende as lembranças, as sensações, as impressões, os desejos, os conhecimentos, as experiências, enfim, tudo o que constitui a história do leitor; por isso, ao ler histórias para crianças, o adulto permite que elas iniciem seu processo de formação leitora e acabem descobrindo possibilidades de compreensão do mundo.

Podemos conjecturar, então, que um aluno que possui um repertório mais vasto acione um processo de diálogo com a obra mais profícuo e apurado e, portanto, depreenda mais sentido do texto.

Segundo Isabel Solé (1998), as estratégias utilizadas *depois da leitura* têm por objetivo refletir sobre as relações estabelecidas entre o leitor e o texto, visando auxiliar o estudante a desenvolver vários tipos de atividades cognitivas, como criticar, elaborar opiniões, fazer

comparações, fazer conexões pessoais com outras obras, estabelecer a causa e o efeito no enredo, considerar as intenções e pontos de vista do autor da obra e aplicar as informações novas adquiridas com a leitura.

Na atividade proposta para *depois da leitura*, os alunos teriam se colocar no lugar da personagem Ana e deveriam presentear Guto e o gato dançarino com algo que eles confeccionassem com sucata. Em seguida, tinham de escrever uma justificativa sobre o presente e qual era a utilidade dele para as personagens.

As respostas dadas pelos discentes foram classificadas em dois grupos. O primeiro grupo relacionou o fato de as personagens Guto e o gato dançarino serem menestréis com sua iminente partida. Então os alunos se preocuparam em presenteá-los com objetos que os ajudassem em suas viagens pelo mundo.

Identificação do aluno	Objeto produzido	Justificativa
A2	Carro	*Eu fiz um carro para Guto e o gato andar. Porque Guto e gato andavam a pé.*
A5	Um carro blindado	*Eu fiz para o Guto porque eles podem dormir dentro do carro e não precisam pedalar.*
A6	Avião	*Eu fiz um avião. Eu inventei esse avião para eles voltarem para a cidade quando quiser.*
A15	Carro	*E um carro para andar, eu fiz para quando ele for voltar para terra deles.*

O segundo grupo de estudantes ponderou que, se as personagens gostavam de se divertir e brincar (qualidades inferidas), o melhor presente para Guto e o gato seriam brinquedos.

Identificação do aluno	Objeto produzido	Justificativa
A7	Um boneco	*Ele é um boneco e serve para deixar de... e brincar eu fiz ele para dar de presente ao Guto e o Gato dançarino.*
A9	Dois palhaços vendedor	*Eu fiz para que o Gato brincar com a Ana. Eu fiz para o Guto brincar com a Ana.*

De acordo com Smith (1999, p.110), "a inferência e o julgamento são, frequentemente, considerados parte da leitura, e existe, realmente, uma habilidade para procurar a evidência". Podemos afirmar que os alunos conseguiram julgar qual informação do texto seria levada em consideração por eles em relação à atividade proposta, para, depois, criarem o presente que dariam para Guto e o gato dançarino.

Concordamos, portanto, que cada estudante, individualmente, interrogou sua própria compreensão, estabeleceu relações entre o que leu e seus conhecimentos prévios, questionou os conhecimentos e os modificou, generalizando o enredo da história, e selecionou as informações que lhe seriam mais importantes.

Algumas conclusões

A partir do relato dessa pequena experiência podemos confirmar a importância do caráter interacionista do ato de ler, que permite aos alunos compartilhar os significados atribuídos ao texto por meio dos diálogos com e sobre as obras lidas, e que resultou na melhora dos aspectos qualitativos da formação leitora desses estudantes.

Posto isso, é importante reconhecer a relevância da literatura infantil para a formação da criança, não apenas para estimular o gosto pela leitura, mas também para facilitar a compreensão do mundo que a cerca e oferecer possibilidades de ampliação de seu conhecimento.

Além disso, as estratégias de leitura mostraram-se eficientes como operações regulares para aproximar o leitor do texto. Notamos que

tais procedimentos ajudam muito no entendimento do material escrito. Para que a palavra tenha vida, significado, emoção e prazer, é preciso que o leitor seja capaz de constituir novas aprendizagens, por isso é fundamental identificar as variáveis que estão envolvidas no processo de ensino, refletindo sobre as relações que se estabelecem entre cognição e leitura, procedimento imprescindível para intervenções pontuais e efetivas no processo de formação leitora dos alunos iniciantes.

Para tanto, o professor é importante aliado, pois pode ensinar às crianças formas de ler os significados e os horizontes culturais existentes em cada obra, ou seja, pode ensinar o leitor a dialogar, a raciocinar e ler com e sobre o mundo e a cultura na qual ele está inserido.

Referências

AGUIAR, V. T. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

COELHO, N. N. *Literatura infantil*: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2007.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSSON, R. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2002.

KING, S. M. *Ana, Guto e o gato dançarino*. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

MACHADO, A. M. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

OWOCHI, G. *Comprehension – Strategic*. Intruction for K-3 Students. Portsmouth: Hernemann, 2003.

SMITH, F. *Leitura significativa*. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

16
Ensino de Ciências, leitura e Literatura

Antônia Aurélio Pinto
Júlio César David Ferreira
Paulo César de Almeida Raboni

Entre o vácuo e o caos

O ensino de ciências naturais e de suas especialidades (Física, Química e Biologia) na educação básica é quase inexistente, seja pela efetiva falta de aulas na grade curricular praticada, seja pela falta de relevância dos temas e de seus tratamentos nas aulas que ocorrem. Essa quase inexistência é acompanhada, talvez como um de seus efeitos, pela carência de sentidos para o aluno daquilo que é ensinado. Paradoxalmente, mas com todos os indicadores de causalidade para a falta de sentido, os currículos de ciências para essas séries (e talvez para todas as demais) são recheados de detalhes e de sofisticação, assentados em um tratamento formal e aparentemente rigoroso, levando à memorização de palavras que só geram interesse em especialistas de cada uma das disciplinas envolvidas.

As tentativas de superação dessas e de outras dificuldades, fundamentadas na compreensão de como os alunos aprendem e na busca de maior sentido aos conteúdos ensinados, já somam mais de vinte anos no Brasil. Quase todos os elementos de propostas com aparência de atualidade já estavam presentes naquelas construídas nos anos 1980, resumidamente: adequação ao nível intelectual dos estudantes, relevância social e científica e relacionamento com o cotidiano.

Nesse sentido, a proposta curricular da Cenp (São Paulo, 1989) tomava o ambiente como tema gerador e articulador dos conteúdos de ciências. Em outras palavras, propunha como ponto de partida a problematização da realidade, pelo uso dos conhecimentos prévios dos alunos, seguida pelo tratamento conceitual das ciências e pelo retorno ao ambiente, porém com o olhar enriquecido pelas articulações que só os conceitos permitem. A formalização necessária ocupava, naquela proposta, a culminância do processo, ficando para as séries finais do Ensino Fundamental.

O que acompanhamos nestes últimos 25 anos no ensino de ciências foi o agravamento daquela crise: inclusão de novos tópicos em um currículo já inchado, aumento da fragmentação e da pulverização dos conteúdos. E o que é pior, em um contexto de quase universalização do Ensino Fundamental, sem a necessária melhoria quantitativa e qualitativa na formação de professores, com a precarização do trabalho docente, a pauperização do magistério, a expansão sem critérios – além daqueles ditados pelo mercado – da rede de formação de professores e o desfacelamento das vozes opositoras, entre outros fatores. Cabe, portanto, resgatar e manter vivos os elementos dessas e de outras propostas, fundamentadas em pesquisas que representaram e ainda representam avanços, para evitar a oscilação entre modelos, sempre descartando integralmente seu inverso. Isso deve ser lembrado, pois com frequência surgem manifestações em defesa do ensino tradicional, cobrando seu retorno, embora na prática nunca tenha estado ausente.

As linguagens e as ciências

Entre as propostas de construção de um ensino de ciências significativo aos alunos, que dê suporte à compreensão da realidade, a nosso ver merecem destaque os trabalhos que envolvem questões de linguagem. No Brasil, um dos primeiros trabalhos publicados em que são explicitadas as relações entre ensino de ciências e linguagem (Almeida & Ricon, 1991) coloca como objetivo principal da escola a

formação do bom leitor. Em outras palavras, para os autores, a formação do leitor é incumbência de todas as disciplinas.

> Bom leitor, o estudante continuará mais tarde, já fora da escola, a buscar informações necessárias à vida de um cidadão, a checar notícias, a estudar, a se aprofundar num tema, ou, simplesmente, a se dedicar à leitura pelo prazer de ler. (idem,p.9)

Esse posicionamento é consonante com a afirmação de Ezequiel T. da Silva (1998, p.123-7), apresentada em três teses:

> 1ª tese: todo professor, independente da disciplina que ensina, é professor de leitura;
>
> 2ª tese: a imaginação criadora e a fantasia não são exclusividade das aulas de literatura;
>
> 3ª tese: as sequências integradas de textos e os desafios cognitivos são pré-requisitos básicos à formação do leitor. (apud Zanetic, 2006, p.47)

Considerando que nem todos os alunos serão físicos, químicos ou biólogos, seguindo a ideia proposta por Zanetic (2006), um currículo permeado por especificidades, detalhes, sofisticação e formalização próprios de cada disciplina fica completamente desprovido de sentido para o Ensino Fundamental e, talvez, até para o Ensino Médio. Para o autor, é necessário levar em conta os múltiplos sentidos que os conceitos científicos podem assumir quando presentes em contextos diversos, como música e literatura, tratados por eles de forma a interessar e fazer sentido para muitos (ou todos) alunos.

Essas abordagens do ensino de Ciências, da leitura e da Literatura estabelecem as ligações com o que tomamos como objeto neste texto: a presença de conceitos científicos e concepções de ciência e de cientista na literatura infantil e infanto-juvenil, em especial na obra de Júlio Verne.

Formar o bom leitor requer, a nosso ver, o trânsito pelos vários gêneros literários, compreendendo em cada um deles os sentidos, múltiplos ou restritos, e a intencionalidade dos autores.

A apropriação de elementos das ciências naturais pela literatura de ficção é muito comum. Temas ambientais, espaciais, de saúde e sexualidade estão entre os mais frequentes. São também habituais as imagens estereotipadas de cientistas e do trabalho científico. Essa presença caracteriza o que Mikhail Bakhtin denomina apropriação entre gêneros do discurso.

As diferenças de intencionalidade entre os vários gêneros, e entre os dois aqui tratados (científico e de ficção), no entanto, fazem que um conceito que no texto científico possui um único sentido, ou pelo menos nele busca-se uma unicidade de sentido, assuma, na ficção, múltiplos sentidos, quase sempre diferentes daquele do discurso científico original. Não há nada de prejudicial nessa apropriação. Muito pelo contrário, ela é extremamente necessária e quase sempre provoca deslocamentos interessantes tanto na arte como na ciência.

Embora não seja intenção da literatura de ficção ensinar conceitos e concepções, sua aquisição pode aparecer como efeito colateral da leitura, mas quando a leitura é desatenta aos gêneros e às intencionalidades, conceitos equivocados ou com deslocamentos de sentido podem ser tomados como verdade. Assim, é possível que uma criança construa uma ideia errônea sobre um conceito a partir de uma obra de ficção onde a palavra que o representa comparece com o sentido distorcido, deliberadamente modificado pelo autor com a finalidade de criar um efeito de linguagem, um contraste ou um exagero. Os mesmos desvios de sentido podem aparecer de forma não deliberada (erros), por descuido ou por desconhecimento. Fenômeno idêntico acontece relativamente à imagem do cientista ou do trabalho científico.

Neste trabalho não nos ateremos a essas diferenças. Apenas indicaremos algumas ocorrências por meio de exemplos. Apesar disso, é possível afirmar que tanto conceitos distorcidos quanto estereótipos de cientistas e de ciência podem construir obstáculos difíceis de remover no futuro (Amaral & Megid Neto, 1997), além daqueles já estabelecidos pela vivência prática e pela exposição a outras formas de divulgação, em especial a televisão.

A má-formação do leitor interfere diretamente no aprendizado de conceitos científicos, pois a Ciência requer mais de um tipo de linguagem: possui seus signos, sequências lógicas e estruturação de conceitos próprios (Robilotta & Babichak, 1997).

Pesquisas constatam que apenas 25% dos brasileiros têm "habilidades mais refinadas" para ler um texto e compreendê-lo. Esse resultado foi discutido no 15º Congresso de Leitura (Cole, 2005), por Marina Colasanti:

> Poderíamos dizer que o brasileiro está lendo pior. Ou seja, está lendo um número considerável de livros absolutamente lineares, de texto elementar, ao alcance de qualquer pessoa minimamente letrada.

Esses dois fatos – *a dificuldade no ensino-aprendizagem de ciências* e *a questionável qualidade da formação dos nossos leitores* –, a nosso ver, estão relacionados, pois a leitura nunca pode ser desvinculada das diversas esferas do conhecimento.

Neste trabalho, partindo de resultados de duas pesquisas,[3] apresentaremos possibilidades de interação entre a Literatura e o ensino de ciências naturais. A primeira toma como objeto de estudo conceitos científicos e concepções de ciência presentes na literatura infantil. Consiste na realização de um levantamento, seguido de análise, dos títulos disponíveis nas bibliotecas das escolas sobre ciência e cientista, bem como de alguns conceitos científicos. Buscou-se estabelecer relações entre essas duas esferas propondo um trabalho alternativo com a Literatura para o ensino de Ciências.

Na segunda pesquisa, mostramos uma análise da obra de Júlio Verne, apresentando suas possibilidades de utilização nas aulas de Física. Buscando evidenciar a estreita relação que a Ciência e a Literatura podem estabelecer, procuramos, na leitura dos textos, elemen-

---

3 Pesquisas de iniciação científica financiadas pela Fapesp realizadas pelos dois primeiros autores deste trabalho, orientados pelo terceiro autor, com desdobramentos nas pesquisas de mestrado que atualmente desenvolvem.

tos que contextualizam os conceitos de física, analisando a intencionalidade de ensinar conceitos por parte do autor.

Além da aproximação dessas pesquisas a partir do objeto comum que tomam para estudo, a saber, conceitos científicos presentes na Literatura, também as aproxima o fato de se apoiarem no mesmo referencial para análise – a teoria de Mikhail Bakhtin, em especial o conceito de *gênero do discurso.*

Apropriação entre gêneros do discurso

Da complexa compreensão de Mikhail Bakhtin sobre a linguagem, expressa em sua teoria da enunciação, utilizaremos aqui o conceito de *gênero do discurso*.

Temos como foco na pesquisa a presença de elementos das ciências naturais – conceitos e concepções de ciência e de cientista – na literatura infantil. Tais transposições podem, a nosso ver, ser consideradas como apropriações entre gêneros do discurso, como são compreendidos por Mikhail Bakhtin, autor que tomamos como referência para o trabalho.

Os gêneros do discurso são entendidos pelo autor como *tipos relativamente estáveis de enunciados*, dentro de esferas da utilização da língua. Essas esferas, por sua vez, estão ligadas a atividades humanas, nas quais os enunciados ocorrem e ganham seus sentidos específicos. Como a ação do homem é inesgotável em sua variedade e complexidade, não há limites para o desenvolvimento e a delimitação de gêneros do discurso. Essa característica dispersa, porém, não retira dos gêneros sua importância para a análise do funcionamento da língua. Segundo Bakhtin (1997, p.284),

> Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

Bakhtin analisa as transformações que sofrem os gêneros primários (enunciados cotidianos) quando apropriados pelos gêneros secundários (romance, teatro, discurso científico, discurso ideológico).

Também ocorrem apropriações entre gêneros secundários do discurso, nas quais são impostas transformações aos objetos apropriados. A didatização do discurso científico – transposição didática – para adaptá-lo à realidade de sala de aula, por exemplo, é, a nosso ver, uma apropriação entre gêneros do discurso.

Entre os gêneros secundários, as apropriações que nos interessam são as de objetos e conceitos das ciências naturais pela literatura de ficção.

Se considerarmos os sentidos produzidos a partir da interação da criança com o texto escrito, nas condições de produção da leitura em aula, passam a ter papel fundamental as características do texto. Entre elas, a intencionalidade do autor, de que lugar ele fala, que recursos da língua ele emprega, que elementos de outros gêneros ele traz para seu texto, que sentidos esses elementos passam a ter quando apropriados, que sentidos eles têm em seu gênero de origem, de quais estruturas dependem para a produção de determinados sentidos. A compreensão da complexidade do processo de leitura e produção de sentidos torna-se melhor quando consideramos a atitude do leitor, bem como sua história de leitura (e de vida). Para Bakhtin,

> De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (idem, p.290)

A compreensão de um texto pressupõe a elaboração de uma réplica pelo leitor, sobre as quais afirma o autor:

> Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em direção a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto corresponden-

> te. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (idem, 1995, p.131-2)

A formação de leitores na escola pressupõe a percepção do gênero. No caso específico que aqui discutimos, a leitura de um livro de ficção não pode chamar para si a tarefa de ensinar conceitos, embora isso possa estar presente na obra. Em outras palavras, se um leitor procura formação em determinados conceitos, o lugar mais seguro não é a obra de ficção em que eles aparecem, justamente pelo fato de que o autor de ficção não está comprometido com a correção dos conceitos que emprega, podendo até mesmo promover distorções intencionais para criar efeitos que enriqueçam a obra e promovam visões diferentes das usuais.

Conceitos científicos e concepções de ciência presentes na literatura infantil

De todos os lugares onde a leitura pode ser incentivada e ocorrer, sistematicamente ou não, a escola é o espaço que reúne particularidades merecedoras de um destaque especial. As bibliotecas das escolas, mesmo que em condições precárias, continuam sendo um dos poucos locais de acesso à leitura e, para muitos alunos, talvez o único para essa atividade. Além disso, a leitura possível nas bibliotecas das escolas ocorre paralelamente ao ensino sistemático de conceitos e linguagens, e mesmo que de forma desvinculada, interessam-nos particularmente as influências que essas duas esferas podem exercer uma sobre a outra.

A aprendizagem de conceitos científicos e o desenvolvimento de concepções sobre ciência e cientista não ocorrem exclusivamente na escola, sendo até possível inferir que nas últimas (concepções de ciência e de cientista) a maior influência não seja a escolar, mas sim a das

várias fontes de informação às quais o jovem fica exposto ou tem acesso (televisão, gibis, revistas e literatura infanto-juvenil).

O conhecimento científico é uma informação especializada, que rompe com o conhecimento cotidiano em sua constituição. No caso da Física, o conhecimento é produzido em linguagem formal e matemática, com signos abstratos. Como apontam Robilotta & Babichak (1997), o conhecimento físico é altamente estruturado, e sua apropriação pelos estudantes depende da (re)construção de conceitos que se entrelaçam, formando uma rede complexa que se lança na compreensão de uma importante dimensão da realidade.

A dificuldade no ensino de Ciências surge muito cedo. Entre os problemas apontados por estudiosos está a má qualidade dos livros didáticos, que contêm erros conceituais e uma apresentação fragmentada dos conteúdos, que direcionam uma forma igualmente fragmentada de uso pelo professor e pelo aluno. Além dos erros conceituais, encontramos nos livros didáticos concepções de ciência e de cientista distantes da realidade, que mistificam o trabalho nessa área de conhecimento, afastando ainda mais as crianças de seu universo, destruindo um interesse quase natural que elas demonstram no início da escolaridade.

Amaral & Megid Neto (1997) apontam que, entre os equívocos encontrados nos livros didáticos, muito mais graves que os erros conceituais são os de concepção de ciência e de cientista, muito mais difíceis de remover e que marcam profundamente a atitude dos indivíduos diante da produção do conhecimento e, consequentemente, da compreensão da realidade.

O ensino de Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental apresenta dificuldades históricas, desde a inclusão dessa disciplina no currículo. Conforme mostra Raboni (2002), não há por parte dos professores uma definição clara sobre o que deve ser ensinado, e os projetos de ensino e as propostas oficiais muitas vezes aprofundam o drama vivido pelos professores sobre *o que* e *como* ensinar nas aulas de ciências. O tratamento dado aos temas é superficial e desvinculado de outros assuntos, mesmo entre os de ciências, contrariando as propostas oficiais de ensino (São Paulo, 1989; Brasil, 1997) quando su-

gerem um tratamento interdisciplinar reforçado pelos temas transversais e pela proposição do ambiente como tema gerador.

O ensino fragmentado de Ciências tem desmotivado alunos e professores, provocando um quase abandono das aulas da disciplina nas primeiras séries do Ensino Fundamental (1º ao 5ª ano). A ênfase e a quase totalidade do tempo são destinadas às aulas de Matemática e Português.

Os critérios para a análise dos livros infantis foram sustentados pela teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin em que o autor analisa a apropriação dos gêneros secundários, interessando a esta pesquisa a apropriação de objetos e conceitos das ciências naturais pela literatura infantil. O autor discute os gêneros do discurso abrindo possibilidades para o entendimento da apropriação que a literatura infantil faz de temas gerados no contexto das ciências naturais, sendo, portanto, interpretada segundo o referencial bakhtiniano como transição entre gêneros.

A partir de um estudo realizado em projeto de iniciação científica (Pinto, 2005), foi possível constatar a presença de temas científicos na literatura infantil disponível em grande parte das escolas e, também, que a associação entre a leitura de textos infantis e o ensino de Ciências provoca nas crianças a construção de múltiplos sentidos, constituindo campo fértil para a exploração, tanto do ponto de vista da leitura quanto do ensino de Ciências.

Os exemplos abaixo, extraídos de livros infantis, ajudam a compreender a amplitude da questão por nós levantada. O primeiro deles, um excerto do livro *Os cachorros vieram do espaço?*, mostra o uso da figura do cientista louco, de comportamento excêntrico, isolado do mundo e realizando projetos secretos. O segundo exemplo mostra o uso de uma explicação equivocada do fenômeno natural comum nos conteúdos de Ciências – as fases da Lua – para explicar o comportamento do personagem principal de *O Homem-lua*:

> Todo esse cuidado é porque nesse castelo mora um cientista louco, que tem projetos secretos guardados a sete chaves. (Chamliam, 1994)

> A cada noite, a lua ia ficando mais magra e, com ela, o Homem-lua também ia emagrecendo. Finalmente ele ficou tão magro que conseguiu passar pelas grades da janela da prisão. (Ungerer, 2000)

Explicações errôneas, imagens de cientistas loucos, laboratórios repletos de instrumentos de pesquisa em meio a livros e objetos estranhos ajudam a formar na criança conceitos e ideias equivocadas sobre a atividade científica, os quais precisam ser questionadas em todas suas manifestações. Isso implica, no mínimo, conhecimento e cuidado por parte do professor na seleção e no uso de livros infantis.

Sem a intenção de retirar da Literatura o seu caráter de fantasia, essencial para a finalidade a que é elaborada, argumentamos que os conceitos e as imagens de Ciência por ela veiculados precisam ser alvo de aprofundamento e discussão na escola.

Possibilidades de utilização da obra de Júlio Verne nas aulas de Física

Selecionamos fragmentos que ilustravam o envolvimento direto entre a Física e a Literatura, ou seja, um contraste de ambientes: o científico e o literário, o futurista e o primitivo, o concreto e o abstrato. Posteriormente, o material foi analisado e suas possibilidades, discutidas, de acordo com o contexto onde estavam inseridos.

Uma defesa precursora desse tipo de atividade foi apresentada pelo físico e escritor inglês Charles P. Snow (apud Zanetic, 2006) quando, há cerca de quarenta anos, sugeria que a separação que então existia entre as comunidades de cientistas naturais e de escritores dificultava a solução de diversos problemas que envolviam a humanidade. Snow defendia que uma aproximação entre os dois universos intelectuais era essencial para possibilitar um diálogo eficaz e inteligente com o mundo.

Com nossos estudos realizados no projeto de iniciação científica (Ferreira, 2007) foi possível obter uma grande diversidade de fragmentos e particularidades da obra de Júlio Verne. Escolhemos, para

análise, os livros *Vinte mil léguas submarinas*, *A volta ao mundo em oitenta dias* e *Viagem ao centro da Terra*.

Empregando Bakhtin (1997) como referencial teórico, foi possível estabelecer relações díspares entre o discurso utilizado por Júlio Verne e a Física, juntamente com a Literatura. Pode-se dizer que Verne utiliza uma linguagem bilateral, em que o discurso científico se entrelaça com o literário.

Em várias passagens dos livros, notam-se expressões de caráter fantasioso e situações de aventura em ambientes peculiares, entretanto, reforçados pela linguagem científica, pelos signos numéricos. Percebe-se na narrativa de Júlio Verne uma intencionalidade em ensinar conceitos, uma série de efeitos que mobilizam a atividade mental do leitor, a qual podemos chamar de *Pedagogia das ciências*.[4] A nosso ver, tais elementos podem contribuir muito para a divulgação das ciências e para o ensino-aprendizagem nas aulas de Física. Seguem alguns exemplos:

> Pois bem! Suponhamos a arma dez vezes maior e o animal dez vezes mais possante. Lancemo-lo com a velocidade de vinte milhas por hora. Multipliquemos a massa pela velocidade, e teremos choque capaz de produzir a catástrofe referida. (Verne, 1972, p.19)

> – Sim, não resta a menor dúvida de que o calor eleva-se de um grau em cada vinte e três metros de profundidade abaixo da superfície do globo. Ora, admitindo-se esta constante proporção e sendo o raio terrestre de mil e quinhentas léguas, existe no centro temperatura superior a duzentos mil graus. As matérias no interior da terra encontram-se em estado de gás incandescente, visto que os metais, como o ouro, a platina e as rochas mais duras, não resistem a tal calor. Tenho, portanto, o direito de perguntar se é possível penetrar-se em semelhante meio! (Idem, 1964, p.42)

---

4 Simone Vierne (1994, p.91) denomina tais efeitos como "efeito Júlio Verne", mostrando que os recursos literários utilizados na "inclusão, nítida e confessa, da ciência no discurso literário" atribuem novos significados sociais à Ciência e à própria Literatura.

Esses e outros diversos fragmentos por nós selecionados confirmam nossa tese de que a obra de Júlio Verne possui um grande potencial para o ensino-aprendizagem nas aulas de Física, pois aproxima as duas esferas do conhecimento, podendo ser considerada uma ponte entre a Literatura e a Ciência.

Nas aulas de Física, cabe ao professor, em seu discurso, tentar aproximar o objeto de estudo ao cotidiano do aluno. Bakhtin (1997, p.290), referindo-se à significação linguística, relata:

> O ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor.

Defendemos aqui uma aproximação entre dois gêneros de discurso: o científico e a ficção. Em concordância com Zanetic (2006), acreditamos que as leituras se complementam, como se verifica na obra de Júlio Verne.

Existe uma aparente contradição entre a construção de sentidos pelos alunos a partir de textos de diferentes gêneros que fazem referência aos mesmos objetos, vistos sob diferentes perspectivas.

Um exemplo nos ajuda a compreender essa contradição: em *A ilha misteriosa*, Júlio Verne narra a aventura de Cyrus Smith e sua tripulação, composta de cinco passageiros e um cachorro, a bordo de um balão, sobrevoando o Oceano Pacífico, no ano de 1865.

Os personagens encontram-se em apuros, pois o balão começa a perder altitude, supostamente pelo vazamento de gás por um furo. Começam a arremessar objetos para fora da cesta, na tentativa de reduzir o peso do balão.

A mesma situação de equilíbrio de forças é comumente trabalhada em sala de aula utilizando os esquemas baseados na segunda lei de Newton, com as forças representadas por setas (vetores) e os objetos, por um bloco genérico. A partir deles são determinados os

estados possíveis para o bloco: repouso, movimento uniforme ou movimento uniformemente variado.

O conceito de *tema* desenvolvido por Bakhtin (1997), fundamental para a compreensão dos enunciados, está muito mais desenvolvido na primeira forma, embora a situação física seja equivalente.

É válido deixar claro que não se trata de didatizar o uso da literatura, mas sim de formar o leitor que transita livre e conscientemente em cada gênero literário e constrói os sentidos possíveis para cada um. Em um texto científico, busca-se a restrição dos sentidos (Silva & Almeida, 1998, p.136) e, no limite, a redução a um sentido único. Em um texto de ficção, o oposto é justamente o que se procura. O leitor deve ser formado para estar atento a essas diferenças, desde muito cedo.

Considerações finais

As duas pesquisas que serviram de base para este texto mostram quanto a literatura de ficção faz uso de elementos das ciências naturais, o que procuramos deixar claro nesta breve apresentação.

Se à escola cabe a tarefa de formar o leitor, a aproximação entre gêneros do discurso no contexto das disciplinas escolares e seus currículos é não só possível, mas necessária. O ensino de conceitos associado à leitura de livros de ficção, a nosso ver, multiplica as possibilidades de construção de sentidos pelos alunos e, consequentemente, as possibilidades de aprendizagem. Da mesma forma, possibilita o trânsito entre vários gêneros literários e de linguagem, formando um leitor atento a essas diferenças e conhecedor das fontes para cada tipo de leitura que desejar realizar no futuro, após sua passagem pela escola.

Referências

ALMEIDA, M. J. P. M. *Discursos da ciência e da escola*: ideologia e leitura possíveis. s.l., s.n, 2004.

AMARAL, I. A. do; MEGID NETO, J. Qualidade do livro didático de Ciências: o que define e quem define? *Ciência & Ensino*, Campinas, n.2, p.13-4, junho 1997.

BACHELARD, G. *O racionalismo aplicado*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

______. *Estética da criação verbal*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHAMLIAM, R. *Os cachorros vieram do espaço?* 4.ed. São Paulo: Studio Nobel, 1997.

COLE (Congresso de Leitura do Brasil). *Caderno de Resumos* do 15º COLE: pensem nas crianças mudas telepáticas. Unicamp, Campinas, SP. 5 a 8 de julho de 2005.

FERREIRA, J. C. D. *A obra de Júlio Verne*: suas possibilidades de uso em aulas de física e a construção de sentidos pelos alunos. Relatório de Iniciação Científica. Presidente Prudente: Fapesp, nov.x 2007.

MENEZES, L. C. de. De corpo inteiro e viva, a física. *Física na Escola*, v.6, n.1, 2005.

PINTO, A. A. *Conceitos científicos e concepções de ciências na literatura infantil brasileira*. Relatório de Iniciação Científica. Presidente Prudente: Fapesp, outubro 2005.

PINTO NETO, P. da C. Júlio Verne: o propagandista das ciências. *Ciência & Ensino*, n.12, dez. 2004.

PORTAL DO GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Programa Nacional do Livro Didático 2006. Disponível em: <http://www.lendoeaprendendo.sp.gov.br/2006>. Acesso em: 14 ago. 2007.

RABONI, P. C. de A. Atividades práticas de ciências naturais na formação de professores para as séries iniciais. Campinas, 2002. *Tese* (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

ROBILOTTA, M. R.; BABICHAK, C. C. Definições e conceitos em física. *Cadernos Cedes*, ano XVIII, n.41, jul. 1997.

SÃO PAULO (ESTADO). Proposta curricular para o ensino de ciências e programas de saúde: 1º grau. SE/Cenp, 1989.

SILVA, E. T. da. Ciência, leitura e escola. In: ALMEIDA, M. J. P. M. de; SILVA, H. C. da. (Orgs.) *Linguagens, leituras e ensino da ciência*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.121-30.

SILVA, H. C.; ALMEIDA, M. J. P. M. Condições de produção da leitura em aulas de Física no Ensino Médio: um estudo de caso. In: ALMEIDA, M. J. P. M.; SILVA, H. C. (Orgs.) *Linguagens, leituras e ensino da ciência*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p.131-62.

SNOW, C. P. *The two cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

UNGERER. T. *O homem-lua*. Trad. Mônica Stabel. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VERNE, J. *Viagem ao centro da Terra*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1964. (Série Júlio Verne)

______. *Vinte mil léguas submarinas*. Trad. José Gonçalves Vilanova. São Paulo: s. n., 1972.

VIERNE, S. Ligações tempestuosas: a ciência e a literatura. In: CORBOZ, A. et. al. *Ciência e imaginário*. Brasília: Editora UnB, 1994.

ZANETIC, J. Física e arte: uma ponte entre duas culturas. *Pro-Posições*, v.17, n.1, p.49, jan.-abr. 2006.

17
Linguagem, interação verbal em sala de aula e construção do conhecimento

Rosana Ramos Socha
Fátima Aparecida Dias Gomes Marin

Este texto trata da linguagem e da formação de conceitos a partir das interações verbais e tem o propósito de fundamentar os estudos sobre a interação verbal em sala de aula e de destacar sua relevância para a construção do conhecimento.

As relações entre a interação verbal e a formação de conceitos tornaram-se, nos últimos anos, objeto de estudo de várias pesquisas em educação. A interação verbal é apontada por muitos pesquisadores como elemento fundamental para a compreensão do funcionamento da sala de aula (Candela, 1998; Aguiar Jr. & Mortimer, 2005; Carvalho, 1998; Zanon & Freitas, 2007). Partindo dessas considerações, tomaremos a interação verbal como elemento indicador da qualidade da aula. Nesse contexto é pertinente a realização de estudos que contribuam para que os professores percebam a dinâmica das interações que vivenciam em sala de aula e busquem a melhoria da qualidade do ensino.

Vygotsky, que enfocou a linguagem e buscou estudá-la como constituidora do indivíduo, condiciona a interação verbal à interação social. Sua teoria explica o pensamento do sujeito por meio da linguagem e preconiza que o desenvolvimento humano é baseado na ideia de um ser ativo, cujo pensamento é construído em um ambiente histórico, cultural e social.

O modelo de enunciação de Bakhtin (2004) analisa a interação verbal como um fenômeno social. Segundo o autor, dentro de uma dada situação, os indivíduos produzem uma estrutura comunicativa que se configura em padrões relativamente estáveis de um enunciado, pois são formas marcadas a partir de contextos sociais e históricos. Esses modelos foram chamados de gêneros do discurso, que podem ser separados em dois grupos: primários e secundários. Os gêneros primários são aqueles que fazem parte da esfera cotidiana da linguagem, e os secundários, que não possuem o imediatismo dos primários, são mais elaborados e constituídos pela linguagem formal.

No momento em que ocorre a enunciação, inicia-se um processo de atividade da linguagem no qual poderá ocorrer a interação verbal. "Para Bakhtin, a palavra é o signo ideológico por excelência, pois, produto da interação social, ela se caracteriza pela plurivalência. [...] retrata as diferentes formas de significar a realidade, segundo vozes, pontos de vista daqueles que a empregam" (Brandão, 1993, p.10).

Pesquisas recentes (Mortimer & Scoot, 2002; Mortimer & Buty, 2008) têm mostrado a relevância da interação verbal em sala de aula e para o ensino de ciências, e como a dinâmica entre professor e aluno influencia positivamente na construção de conhecimento pelos estudantes. Quando o professor utiliza-se da interação verbal para instigar seu aluno a pensar sobre um tema, não dando a ele uma resposta pronta, consegue proporcionar-lhe uma aprendizagem significativa. Podemos encontrar um exemplo no trabalho feito por Mortimer & Buty (2008), no qual tratam da dificuldade que os alunos encontram em entender o "infinito" nas aulas de óptica. A partir de uma sequência didática, em que alunos e professor interagiam verbalmente sobre o tema, foi possível aos educandos compreender o assunto de forma mais precisa do que nos casos em que o professor apenas explica o significado, sem dar o devido espaço às ideias dos alunos.

Outros estudos (Robilotta & Babichak, 1997; Aguiar Jr. & Mortimer, 2005) têm demonstrado que quando os alunos conseguem atribuir sentido aos conhecimentos, o aprendizado ocorre de forma

mais eficaz. Quando interagem entre si e com o professor, sob sua mediação, eles têm a possibilidade de reconstruir seus conhecimentos. O docente apresenta melhores condições de intervir no processo de aprendizagem dos alunos quando oferece oportunidades para que os alunos manifestem suas ideias. No entanto, as observações em sala de aula mostram que há pouco espaço para essas manifestações, uma vez que o padrão de ensino predominante é o de exposição pelo professor, de forma que os conhecimentos prévios dos alunos continuam sendo desconsiderados, e isso se dá principalmente pela falta de interação entre eles.

Linguagem

Em princípio, a linguagem é um sistema de símbolos e signos de comunicação próprio de um lugar (país, cidade ou comunidade). Ela pode ser constituída por elementos como gestos, sons, palavras ou símbolos que são usados para gerar a comunicação desejada.

A linguagem surgiu a partir da necessidade humana de se comunicar, pois desde os tempos mais remotos os homens vivem em grupo e precisam manter um contato significativo entre si de forma a "facilitar" a sobrevivência. Sobre isso Brandão (1993, p.12) ressalta que "a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais".

O homem tem a necessidade de se comunicar, de interagir com outro, e isso só acontece por meio da linguagem. Vista dessa forma, a linguagem mostra-se como uma ponte entre nós e o outro, a quem dirigimos a enunciação (Bakhtin, 1997).

Segundo Rego (2007, p.42), Vygotsky confere à linguagem um papel de destaque na formação do pensamento, constituída a partir de um processo histórico, social e cultural.

> São os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação do seres humanos entre si e deles

> com o mundo. A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana.

Em nossa vida cotidiana, deparamos com vários instrumentos comunicativos: um e-mail, uma carta, programas de TV, músicas, figuras ou imagens, um livro. Todos esses exemplos estão diretamente ligados à comunicação, pois cada um deles nos mostra um tipo de transmissão de ideias, conceitos etc. Dessa forma, evidencia-se a importância da linguagem para a comunicação humana, que acontece constantemente.

> Por que o indivíduo e a sociedade, juntos e por igual necessidade, se fundam na língua? Porque a linguagem representa a mais alta forma de uma faculdade que é inerente à condição humana, a faculdade de simbolizar. Entendamos por aí, muito amplamente, a faculdade de representar o real por um "signo" e de compreender o "signo" como representante do real, de estabelecer, pois, uma relação de "significação" entre algo e algo diferente [...] A transformação simbólica dos elementos da realidade ou da experiência em conceitos é o processo pelo qual se cumpre o poder racionalizante do espírito. O pensamento não é um simples reflexo do mundo; classifica a realidade e nessa função organizadora está tão estreitamente associado à linguagem que podemos ser tentados a identificar pensamento e linguagem sob esse aspecto. (Benveniste apud Morato, 2000, p.157-8)

Por meio da comunicação cria-se a sociedade. O homem comunica-se com o outro, seja pessoalmente, seja a distância, conhece suas ideias, e a partir delas *reelabora* seus próprios conhecimentos, pois está avaliando o outro e se reavaliando o tempo todo. E, diante da sociedade constituída pelo homem e sua linguagem, o homem se descobre humano.

Linguagem e formação de conceitos

O homem, diferentemente dos animais, não vive no mundo de impressões imediatas. Além dessas impressões, ele está em constante contato com um universo abstrato, e desde a época primitiva demonstra uma formação intelectual complexa (Vygotsky, 1989).

Em seus estudos, Vygotsky buscou compreender as funções psicológicas superiores, isto é, o funcionamento psicológico típico dos seres humanos (capacidade de planejar, memorizar, imaginar etc.). Esses processos foram chamados de "superiores" pelo fato de se referirem a ações controladas pelo consciente humano e que dão ao indivíduo a possibilidade de independência. Originam-se das relações sociais e se desenvolvem com a internalização de formas culturais de comportamento, diferente dos processos psicológicos elementares, presentes na criança pequena e nos animais, que são de origem biológica (Rego, 2007).

O surgimento da linguagem permitiu que os seres humanos lidassem com objetos do mundo exterior, mesmo quando eles não estivessem presentes, e possibilitou o processo de abstração e generalização. A linguagem está associada à função de comunicação entre os homens, o que garante a preservação, a transmissão e a assimilação de informações e experiências acumuladas ao longo da história humana.

> Vygotsky dedica particular atenção à questão da linguagem, entendida como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas humanas. (idem, p.53)

Para Vygotsky, o papel da linguagem no aprendizado é surpreendente, pois a fala requer um processo sequencial em que seus elementos são conectados em uma estrutura que a torna analítica. O autor afirma que o domínio da linguagem humana promove grandes mudanças no desenvolvimento da criança. Mas para que o apren-

dizado aconteça, a criança precisa estar em um ambiente desafiador e não meramente repetitivo. Como adverte Rego (idem, p.79), "se o meio ambiente não desafiar, exigir e estimular o intelecto do adolescente, esse processo poderá se atrasar ou mesmo não se completar, ou seja, poderá não chegar a conquistar estágios mais elevados de raciocínio". Na mesma direção, Vygotsky (1989, p.72) afirma que

> o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante a de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo.

Vygotsky caracterizou as estruturas de generalização que as crianças utilizam em diferentes idades e que permitem explicar as transformações na forma de raciocinar. A partir de estudos, constatou que as diferentes formas de raciocínio desenvolvem-se na criança no curso de suas interações verbais com os adultos, mediadas por um mesmo sistema linguístico. No entanto, esse sistema é diferenciado, pois as palavras utilizadas pelo adulto apresentam à criança sentidos possíveis em seu grupo social. Essa interação desperta nos pequenos a necessidade de compreensão e de resposta em relação ao que já domina e a busca pelo que ainda não domina. Luria (1986, p.11) afirma que "as coisas, então, não são captadas somente na forma imediata, mas sim pelos reflexos dos seus enlaces e relações".

Para que, no entanto, ocorra a compreensão é primordial a generalização. Vygotsky (1989, p.5) adverte que

> a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estudo avançado do desenvolvimento do significado da palavra. As formas mais elevadas de comunicação do homem somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada. É por isso que certos pensamentos não podem ser comunicados às crianças mesmo que elas estejam familiarizadas com as palavras necessárias. Pode ainda estar faltando o conceito adequadamente generalizado que, por si só, assegura o pleno entendimento.

Para o estudioso, a interação social desempenha um papel formador, ou seja, algumas funções cognitivas não se formariam sem a contribuição da interação. A aprendizagem ocorre quando o indivíduo coloca à sua disposição um valioso instrumento: a língua. Pode-se concluir que sem a linguagem humana não se teria formado o pensamento abstrato.

A interação verbal em sala de aula e a construção do conhecimento

Bakhtin (2004, p.132) afirma que "a compreensão é uma forma de diálogo. Ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra". O aluno que aprende, ou pretende aprender, não é, necessariamente, aquele que ouve passivamente tudo o que o professor fala/explica em sala de aula, mas sim aquele que, além de escutar a fala do outro, a relaciona com o que já sabe, e quando não encontra relações possíveis, procura-as com a ajuda de seu interlocutor (professor e/ou seus pares).

Wertsch (1991) considera duas situações que podem acontecer em uma sala de aula (de Ciências) durante as interações verbais entre professor e alunos. O professor pode considerar as diferentes vozes na sala de aula, ou apenas o ponto de vista que é coerente em relação ao conceito da ciência escolar. Quando os conhecimentos do falante e do ouvinte coincidem, o processo de transferir significados (ensino por transmissão) pode ser significativo, porém essa situação é rara em sala de aula. Em geral, a mensagem emitida e a recebida são diferentes, e isso não pode ser visto como um problema, mas como uma forma de gerar novos significados.

Não é em todas as aulas no entanto que os alunos encontram um meio para se manifestar. Muitas vezes, o professor não abre espaço à manifestação das ideias dos alunos. As observações em sala de aula nos levam à percepção de que a maioria das aulas revela um padrão de ensino descrito por Mortimer & Machado (1997) como *ensino*

por transmissão. Os autores, inspirados no trabalho de Wertsch (1991), representaram esse tipo de aula pelo esquema:

"Transferir significados → Unívoco → de autoridade → códigos do receptor e do transmissor coincidem → Demanda fidelidade e não apropriação livre das palavras → uma única voz → padrão I-R-F avaliativo" (Mortimer & Machado, 1997, p.146).

Nesse tipo de ensino, o professor transfere os conteúdos para os alunos, como se eles estivessem em sala de aula apenas para receber informações, sem ocorrer uma troca/interação. A única voz é a do professor, que demanda fidelidade à apropriação dos conteúdos pelos alunos. As poucas interações encontradas mostram o padrão I-R-A, no qual o professor pergunta, o aluno responde, e o professor avalia sua resposta como certa ou errada, já apresentando o que é considerado correto. Com esse tipo de diálogo, os professores acabam não estimulando o aluno a pensar sobre o assunto tratado em aula e a buscar hipóteses para solucionar os problemas.

Outro tipo de diálogo, muito encontrado, ocorre quando os alunos perguntam algo aos professores e estes apenas dão as respostas. Nesses episódios, os professores respondem, sanando a dúvida do aluno, novamente sem permitir que ele reflita sobre o conteúdo visto em aula. As aulas se tornam uma mera transmissão de informações.

> Num discurso de autoridade, as enunciações e seus significados são pressupostas como fixas, não sendo passíveis de serem modificadas ao entrarem em contato com novas vozes [...] o discurso persuasivo procura as "contra-palavras", ela é "metade nossa e metade do outro", ele é aberto. Segundo Bakhtin, "o discurso aberto é capaz de revelar até novas maneiras de significar". (Bakhtin apud Mortimer & Machado, 1997, p.147)

A formação de conceitos sobre os assuntos trabalhados em sala de aula só ocorre a partir de um aprendizado constante. Segundo Bakhtin (2004, p.131-2), é necessário que aconteça uma sequência de assimilações que levem à construção de determinado tema, ou seja, para aprendermos um assunto novo, precisamos fazer uma sé-

rie de correspondências com outros assuntos que já conhecemos e julgamos similares.

> Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

O ensino não é um trabalho de transmissão que termina logo que o educando recebe o que é passado pelo professor. Antes de tudo, o ensino é um ato social, no qual o docente é um mediador que valoriza os saberes que seus alunos possuem e procura articulá-los a novos saberes e práticas (Rios, 2003). Quando a bagagem ampla de conhecimentos do aprendiz não é considerada, as aulas limitam-se à transmissão de conteúdos pelos professores e tornam os alunos meros receptores que, em geral, decoram os conteúdos para as provas e logo depois os esquecem. Isso dificulta a aprendizagem, que fica reduzida à memorização de conteúdos.

> o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar. (Vygotsky, 1989, p.94-5)

No intuito de compreender como os sentidos são construídos por meio dos discursos entre professor e aluno, ou seja, como acontece o aprendizado dos alunos sobre os conteúdos específicos abordados no contexto social da sala de aula, adotamos a perspectiva de Mortimer & Scoot (2002, p.284) que defende as situações de conflito como momentos oportunos para a aprendizagem.

> o processo de aprendizagem não é visto como a substituição das velhas concepções, que o indivíduo já possui antes do processo de ensino, pelos novos conceitos científicos, mas como a negociação de novos significados num espaço comunicativo no qual há o encontro entre diferentes perspectivas culturais, num processo de crescimento mútuo. As interações discursivas são consideradas como constituintes do processo de construção de significados.

As ocorrências de interações verbais em sala de aula exigem que os estudantes elaborem suas falas utilizando-se de seus conhecimentos prévios, daí a importância de sua participação dinâmica durante a exposição dos conteúdos pelos professores. Quando encontram espaço, em sala de aula, para manifestar suas ideias, os alunos se sentem mais motivados a aprender.

Considerações finais

Fomentar as interações verbais é um ponto de partida para o bom funcionamento das aulas. Quando o professor se interessa pelos conhecimentos que os alunos trazem e busca interagir com eles, consegue atingir importantes objetivos de ensino. As ideias prévias dos estudantes podem ser acessadas e as argumentações expostas permitem que elas sejam testadas e compartilhadas. A quantidade e a qualidade dos enunciados que os alunos fornecem permitem ao professor avaliar sua própria aula e tomar decisões sobre a necessidade da retomada de conceitos ou de avanço nos conteúdos.

O professor pode contribuir para que o processo de construção do conhecimento de seus alunos seja cada vez mais significativo. Para tanto, uma atenção especial tem de ser dada às interações verbais que são estabelecidas no âmbito da sala de aula. O objetivo é privilegiar interações verbais de qualidade que primem pelo diálogo, o respeito e a consideração atenta às diferentes manifestações em que os interlocutores explicitam e compartilham suas maneiras de compreender o universo do conhecimento de atribuir sentido às informações adqui-

ridas. Oportunizar um ambiente agradável, desafiador, aberto a troca de ideias e contrapalavras é uma tomada de decisão valiosa para a construção dos conhecimentos científicos pelos alunos.

Referências

AGUIAR JUNIOR, O. G.; MORTIMER, E. F. Tomada de consciência de conflitos: análise da atividade discursiva em uma aula de ciências. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.10, n.2, 2005. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol10/n2/v10_n2_a3.htm>. Acesso em: 12 out. 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Os gêneros do discurso. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997

______. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

CANDELA, A. A construção discursiva de contextos argumentativos no ensino de ciências. In: COLL, C.; EDWARDS, D. (Orgs.) *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula*: aproximações ao estudo do discurso educacional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p.143-70.

CARVALHO, A. M. P. et al. *Ciências no Ensino Fundamental*: o conhecimento físico. São Paulo: Scipione, 1998.

FREITAS, M. T. A. *Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação*: um intertexto. Rio de Janeiro. Editora da UFRJ, 2006. [Editora Ática]

LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem*: as últimas conferências de Luria/Alexandre Romanovich. Trad. Diana Myriam Lichtenstein. Mário Corso. Superv. trad. Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MORATO, E. M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n.71, p.149-65, 2000.

MORTIMER, E. F.; BUTY, C. What does "in the infinite" mean? *Representational Systems and Practices as Learning Tools*, p.225-42, 2008.

______.; MACHADO, A. H. Múltiplos olhares sobre um episódio de ensino: Por que o gelo flutua na água? ENCONTRO SOBRE TEORIA E PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS. *Anais*... Belo Horizonte, MG, 1997.

______.; SCOTT, P. Atividade discursiva nas salas de aula: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.7, n.3. 2002. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7_n3_a7.htm>. Acesso em: 10 mar. 2010.

REGO, T. C. *Vygotsky*: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar*: por uma docência da melhor qualidade. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROBILOTTA, M. R.; BABICHAK, C. C. Definições e conceitos em física. *Cadernos Cedes*, Campinas, n.41, p.35-45, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

______. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

WERTSCH, J. V. *Voices of the mind*: a sociocultural approach to mediated action. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1991.

ZANON, D. A. V.; FREITAS, D. de. A aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem. *Ciências & Cognição*,v.10, p.93-103, mar. de 2007.

18
As manifestações expressivas da primeira infância sob o olhar da teoria walloniana

Silvia Adriana Rodrigues
Gilza Maria Zauhy Garms

Introdução

Estudos recentes, com destaque para aqueles orientados pela teoria walloniana, revelam que a criança, em seu processo de desenvolvimento, é orientada para o outro, forma vínculos afetivos, compartilha e constrói significados objetivos e subjetivos na interação não apenas com parceiros adultos, mas também com seus pares.

Sob a óptica walloniana de desenvolvimento, as manifestações emocionais da criança, mesmo as agressivas, são viscerais, são parte constitutiva da espécie humana, além de serem essenciais para o processo de formação da personalidade. Nesse sentido, cabe apontar que "patologizar" as reações infantis é um engano que se comete pelo fato de que quando um adulto observa uma criança o faz somente a partir de seu ponto de vista, esquecendo-se de que ela não está somente brincando ou sendo teimosa, ela está vivendo plenamente as situações com todas as funções e emoções de que dispõe no momento (Tardos & Szanto, 2004).

Assim, os recursos expressivos utilizados pela criança na interação com seus pares e objetos é o elemento colocado em evidência neste texto. A forma dinâmica de a criança se relacionar com o universo físico e social de significados a sua volta se revela a partir de

recursos expressivos motores e afetivo-emocionais; são esses recursos os instrumentos que comunicam suas intenções e sentimentos, traduzem sua vida mental e dão suporte ao mesmo tempo para sua socialização e individualização.

Dessa forma, o presente artigo apresenta os resultados da investigação que adotou como objeto de estudo as manifestações afetivo-emocionais nas interações criança-criança que se estabelecem no contexto educativo, com o objetivo de examinar as interações das crianças com seus coetâneos.

O desenvolvimento da investigação

O estudo, com nuanças etnográficas, teve como participantes vinte crianças de um agrupamento de Berçário II, composto por nove meninas e 11 meninos de uma instituição de Educação Infantil no município de Presidente Prudente (SP). No início do período de observação, que ocorreu entre os meses de fevereiro e junho do ano de 2008, a idade das crianças variava entre 16 e 26 meses.

Nos primeiros contatos com o grupo, o olhar esteve voltado para a observação das ações de todas as crianças; somente após algumas semanas foram eleitas seis crianças como focais (José Carlos, Ana Maria, Elis, Lena, Gabriela e Luciana)[5], pois havia um "rodízio" grande de crianças; em apenas um dos momentos de observação o grupo esteve completo. Assim, a escolha das seis deveu-se à regularidade de sua presença e também porque, apesar de a teoria walloniana apontar essa idade como a do estágio sensório-motor e projetivo, essas crianças já apresentavam características da etapa personalista. Essa conclusão se deve especialmente ao fato de que todas as crianças do agrupamento ainda não dominavam totalmente a linguagem oral, comunicavam-se mais frequentemente com gestos e palavras isoladas e mesmo as mais desenvolvidas nesse aspecto ainda não formulavam

5 Todos os nomes são fictícios.

frases completas com artigos, preposições etc., usando as chamadas "pré-frases" (Deldime & Vermeulen, 2004).

De acordo com a teoria walloniana, quando a criança passa a utilizar o pronome em primeira pessoa, tem-se o indício da percepção da consciência de si, a de um "eu"; dessa forma, o processo de evolução da linguagem é capaz de revelar as diferentes etapas por que ela passa (Wallon, 1975; Tran-Thong, 1987). Por isso é importante mencionar que cada registro escrito foi lido diversas vezes para que fosse confirmada a presença de elementos importantes para a investigação, isso porque, segundo Barbosa (2006, p.33), "o papel da pesquisa não é o de simplificar posicionando-se a favor ou contra, mas o de olhar a complexidade da realidade e procurar explicá-la a partir de uma perspectiva", que nesse caso foi dialética.

Neste exercício, procurou-se entender os comportamentos e condutas na sequência interativa em que se inseriam. Cabe esclarecer que não foi eleita como prioridade a resolução de eventuais situações de conflito entre as crianças por parte do educador, priorizou-se apenas a análise dos recursos interacionais das crianças buscando compreender a dinâmica de suas manifestações.

Olhares e dizeres das crianças

Dentre as situações de rotina registradas para compor o estudo, foram selecionados 15 episódios que tematizavam e evidenciavam os recursos expressivos das crianças, dos quais, no entanto, em razão dos limites deste artigo, serão apresentados somente cinco. Cabe salientar que o que chamamos de episódios são excertos de situações maiores e que, para recorte e seleção deles, buscou-se privilegiar os momentos que apresentavam interação espontânea entre criança-criança, com ou sem a presença da pesquisadora na cena.

A sequência dos episódios transcritos e analisados, no trabalho original e neste texto, é exposta de forma espiralada, sendo eles agrupados adotando como referenciais as crianças e os recursos expressi-

vos observados, opção adotada na tentativa de tentar garantir fidelidade à concepção epistemológica assumida.

Assim, nos episódios a seguir, que têm como protagonista Ana Maria, é evidenciada uma conduta típica do estágio do personalismo, a simpatia.

> Episódio 7 – *Na brinquedoteca*: Ana Maria está andando pela sala, aproxima-se de Raquel e fica olhando o brinquedo que ela tem nas mãos e lhe diz: *Dá?* Raquel se vira para evitar que ela pegue o brinquedo. Ana Maria agacha e fica esperando que Raquel se distraia, me olha de lado e finjo que não estou observando. Quando sente que ninguém está vendo tira o brinquedo de Raquel a força, esta lhe dá um tapa, ela revida, e Raquel começa a chorar... Ana Maria fica olhando a colega chorar um pouco e depois oferece a ela outro brinquedo. (Diário de campo, 13/5/2008)

> Episódio 8 – *Na sala de atividades*: No horário de chegada, André é trazido pela avó. Ao ser deixado na sala chora bastante, primeiro no colo de uma das profissionais e depois silenciosamente em um canto. Ana Maria, que o observa desde a chegada, vai em sua direção e tenta consolá-lo enxugando-lhe as lágrimas e passando a mão em seu rosto; também tenta pegá-lo no colo, mas ele se esquiva. (Diário de campo, 6/5/2008)

Nesses dois episódios é visível o caráter contagioso das manifestações afetivas a partir do que Wallon (1971) denominou mimetismo afetivo, cuja expressão mais refinada é a simpatia. Segundo essa teoria, no mimetismo afetivo a criança confunde os sentimentos do outro com os seus, sendo esse processo influenciado pelas reações mímicas e aprendizagens do ambiente sociocultural em que a criança está inserida. Assim, Ana Maria demonstra os primeiros traços de altruísmo, ou seja, a simpatia pela dor de Bruno e Raquel. Esse processo permite à criança examinar e apreender as emoções que correspondem a si mesma e também ao outro, separando o que lhe diz respeito ou não.

Pedrosa (1996) comenta que a simpatia permite à criança colocar-se no lugar do outro, ou sentir o que o outro sente na perspectiva

deste. Segundo Wallon (1971), esse tipo de relação afetiva é desencadeada pela percepção de indícios de atitudes e fisionomias, sendo a mímica considerada o elemento que possibilita à criança o reconhecimento de si nos outros e dos outros em si própria; segundo a teoria walloniana, a simpatia só é manifestada quando já há uma percepção do eu independente do outro.

Atentando ainda às expressões faciais, é possível analisar o episódio a seguir:

> Episódio 9 – *Na brinquedoteca*: Lena se aproxima e senta perto de Elis, que está sentada no chão com uma boneca na mão e outros brinquedos em volta de si. As duas não conversam, interagem apenas com olhares. Elis fita Lena e imediatamente recolhe os brinquedos; num movimento rápido Lena pega uma bolinha, Elis toma-a de suas mãos e a coloca entre suas pernas. Lena tenta pegar novamente a bolinha ou outro brinquedo; Elis se vira de lado para tentar impedi-la. Lena crava os dedos no braço de Elis; esta faz bico, depois olha com raiva franzindo a testa, pega a boneca e bate na cabeça de Lena, que começa a chorar... (Diário de campo, 13/5/2008)

Percebe-se que mesmo sem verbalizar nenhuma palavra, as duas crianças se opõem e manifestam seus desejos pelas expressões corporais e faciais. No caso de Elis, as expressões faciais são muito fortes e demonstram que ela não deseja compartilhar os brinquedos, o que denota o sentimento de posse dos objetos e a proteção deles como se fossem de sua exclusiva propriedade. Suas expressões faciais (fitar a colega, fazer bico e franzir a testa) evidenciam que ela não gosta das atitudes de Lena e representam a forma que encontra para repreendê-la, visto que nesse momento esses são os recursos expressivos que domina.

Para Wallon (1986e, p.42), a mímica suscita a sensibilidade postural, afetiva e emotiva, sendo alimentada por essa sensibilidade que também é despertada no outro, agindo de forma reflexa: "sob a influência do outro é que ela faz surgir as premissas da consciência, que são os estados afetivos".

No episódio 9, com relação à atitude de Lena, é possível visualizar mais uma vez a relação entre disputa do objeto e processo de diferenciação do eu, proposta por Wallon (1995). Essa relação é identificada na conduta da criança em busca da posse do objeto do outro, no desejo de atentar contra a propriedade do outro, podendo desfazer-se do objeto tão logo o tenha obtido.

> Episódio 10 – *Na sala de atividades*: As crianças estão fazendo fila para o almoço. São orientadas a se organizar em fila dupla e pegar na mão do colega. Gabriela se recusa a pegar na mão de Mariely, mas nada verbaliza, esconde a mão e se vira de lado. José Carlos não fica parado na fila e também não quer segurar na mão de ninguém. Começa a brincar e se senta no chão. Bruno se agacha a seu lado e passa a mão em sua cabeça. José Carlos reage de maneira brusca e resmunga um não, indicando que é para Bruno tirar a mão dele... (Diário de campo, 3/4/2008)

A atitude de José Carlos indica a reprovação da atitude de Bruno, bem como uma forma de distanciá-lo; o mesmo se aplica a Gabriela, que nada verbaliza, mas comunica-se com gestos bastante expressivos (virar-se, esconder a mão, franzir a testa). Pode-se notar que os gestos de aproximação das outras crianças foram recebidos por Gabriela e José Carlos como agressão, como contato físico ameaçador, o que denota que ambos estão tentando impor limites em relação ao colega.

A motricidade (assim como a emoção) tem, na teoria walloniana, função de expressão, entendendo-se expressão como recurso de intercâmbio, relação com o outro. Nesse sentido, as reações negativas de Gabriela e José Carlos ao contato físico sugerem que eles estariam voltando-se contra o que consideram uma invasão de seus limites territoriais, o que na teoria de Wallon (1948) seria o "espaço afetivo". Segundo Tran-Thong (1987), esse espaço pode ultrapassar o espaço postural definido pelo alcance dos gestos, de forma que o espaço afetivo seria como um extravasamento da sensibilidade particular no espaço ambiente, ou seja, a criação de uma zona defensiva que, quando ultrapassada, é vista, na forma negativa, como invasão ou violação de território e, na forma positiva, como uma carícia.

Essa é uma característica que pode ser inferida ao comportamento de Lena, apresentado no episódio a seguir.

> Episódio 11 – *Na sala de atividades*: Estou sentada no chão com as pernas cruzadas num dos cantos da sala. Lena está sentada no meio de minhas pernas. Elis chega perto e convido-a para sentar na minha perna. Lena resmunga contrariada, diz *não*, franze a testa e olha para Elis com semblante sério. Digo a ela que há espaço para as duas no colo. Ainda contrariada, deixa que Elis se sente na minha perna, mas começa a esticar o corpo, abre os braços para ocupar mais espaço, empurra Elis com os pés. Chamo-lhe a atenção para que dê espaço, pois as duas cabem no meu colo, porém não me atende e começa a fazer cara de choro. Elis me olha contrariada, levanta-se e sai. Lena sorri pra mim com olhar triunfante. (Diário de campo, 23/6/2008)

Chama a atenção nesse episódio a forma, de início sutil, que Lena usa para apossar-se do espaço que considera seu: inicialmente não quer dividir, depois se mostra convencida a fazê-lo, para aos poucos ir tomando atitudes de garanti-lo só pra si, reivindicando o resgate do lugar que ocupava e que considera ter sido tomado por outro.

Ao tentar apropriar-se de um espaço que não é só seu, Lena sinaliza o que Wallon (1986c) designou de "primeiro desejo de propriedade", que descreve o desejo da criança querer apropriar-se de algo que é reconhecido como não sendo seu, desejo esse baseado em um sentimento de competição. Fica claro que Lena não queria desde o princípio dividir o espaço, mas acatou o apelo do adulto, o que lhe deu condições de disputar o espaço com Elis. Segundo a teoria walloniana, o que estava em jogo não era o lugar, mas a disputa baseada na competição por este.

Analisando o comportamento de Lena, quando Elis abandona o colo e ela sorri, outro aspecto que pode ser destacado são características do que Wallon (1971) chamou de "comportamento déspota", que se traduz no prazer que a criança revela ao ver o outro "derrotado". Trata-se de um sentimento de superioridade, e também de participação, uma vez que não está baseado na derrota do adversário, mas no sentimento que o adversário tem da derrota. Esse sentimen-

to não é entendido como cumplicidade, mas como oposição, que se manifesta gradativamente, podendo ser um sentimento de despotismo ou de rivalidade.

Lena também já mostra ser capaz de fingir e dissimular sentimentos e atitudes que podem ser desaprovados pelos adultos. Segundo Wallon (1995), isso é possível graças à imposição do segredo à consciência infantil, o que indica os primeiros traços de formação da moral.

Expressividade infantil: o que é possível depreender?

Sobre as crianças focais, cabe apontar que Ana Maria está vivendo um momento de exibicionismo, possível de enquadrar-se no período da graça descrito pela teoria walloniana. Segundo essa tese, nesse momento é marcante o narcisismo da criança, que busca admiração e satisfação pessoal, expressando-se de forma sedutora, elegante e suave, a fim de ser aceita pelo outro. Ana Maria está sempre prestando atenção no comportamento das profissionais para imitar suas atitudes e, na maioria das situações, age com desenvoltura. A teoria ainda aponta que se a criança sente-se frustrada em sua necessidade de afirmação, pode demonstrar timidez. No caso de Ana Maria, quando contrariada, mostrava-se carente e apresentava comportamentos regressivos, como em momentos que chorava e pedia a chupeta. Percebe-se também em suas atitudes uma leve alternância de comportamentos característicos do período da graça e o da imitação. É a criança que mais interage com seus pares, é muito esperta e ágil. Assim como Luciana, já faz uso com regularidade da linguagem oral, mas diferentemente de Ana Maria, Luciana não procura imitar os gestos das profissionais ou das outras crianças, procura sim repetir a linguagem oral, é bastante esperta e tudo o que é verbalizado na sala procura de alguma forma ecoar.

Lena vive a fase da recusa e da reivindicação, ou seja, não aceita as imposições feitas pelos adultos, em constante atitude negativista.

É extremamente teimosa, desobediente e ciumenta. Está sempre requisitando atenção exclusiva; quando não consegue o que almeja, age agressivamente com as outras crianças e também com os adultos; é protagonista de grande parte dos episódios que retratam recursos de oposição e disputa por objetos.

Elis também vive um momento de recusa e reivindicação, no entanto, suas atitudes são mais comedidas e, aparentemente, ela tem um temperamento mais dócil. Mas é também a criança que mais demonstra mudanças bruscas de conduta, pois, apesar de ser um tanto retraída, torna-se agressiva com certa facilidade, mostrando-se instável. Segundo Wallon (1995), a instabilidade é a característica da inércia mental, atividade do estágio do personalismo, marcada pela reação indiscriminada aos estímulos exteriores, furtando-se de qualquer esforço mental. Aliada a essa conduta também pode ocorrer a preservação, em que a criança permanece em uma atividade como se estivesse aderida a ela. Cabe destacar que são essas manifestações os exercícios funcionais que garantem o surgimento da atenção. Outra explicação para as mudanças súbitas de comportamentos e atitudes de Elis diz respeito ao conflito íntimo que a criança vive na etapa personalista: a sensibilidade à imagem de si percebida por outros e pela própria criança causa aflições e choques.

Entre Lena e Elis há um clima latente de disputa, uma rivalidade velada. Tem-se a impressão de que ambas, em relação uma à outra, já reagem não somente a impressões presentes, mas também a imagens e representações elaboradas. As razões para agirem de forma rude uma com a outra são mais consistentes e duráveis. Segundo Wallon (1986a), isso significa que ambas estão adquirindo a capacidade de reagir de forma adequada, indicando que não se encontram mais unicamente no plano concreto das experiências imediatas, ou seja, começam a associar ideias e apresentar uma objetividade maior nas reações e motivos de ações. No caso de Elis, esse processo está apenas no início; em Lena, esses são traços já bastante marcantes.

José Carlos é ágil, rápido quando quer algo, com pleno domínio e coordenação dos movimentos; é também desafiador nas brincadeiras, usando condutas de oposição a partir de agressão com gestos

e demonstra a afirmação de sua pessoa pela exibição constante diante dos pares. Seu comportamento indica várias características da etapa da sedução, segundo momento da etapa personalista.

Com relação a Gabriela, apesar de suas manifestações expressivas demonstrarem que se encontra no período sensório-motor e projetivo, foi possível perceber que nela se alternam sentimentos ambivalentes de timidez e arrogância, até mesmo de presunção, características da segunda fase da etapa personalista: a idade da graça ou da sedução. De acordo com Wallon (1979; 1995), nesse momento a criança tem necessidade de ser admirada, de sentir que agrada aos outros. É uma criança muito independente e, diferentemente da maioria das crianças, vem para a instituição sempre muito bem cuidada, o que faz que seja a criança mais valorizada pelas educadoras, até mesmo admirada pelo seu desembaraço, o que reforça sua atitude de manter-se afastada das crianças e próxima das educadoras, visto que ao ser admirada e aprovada pelos adultos reconhece-se como capaz.

Com relação ao grupamento de Berçário II em um todo, percebeu-se que a maioria das crianças manipula os objetos explorando-os em atividades circulares, buscando apreendê-los, assim como não brinca com os pares, e grande parte das interações criança-criança ocorre com disputa de objetos. No entanto, com exceção de João Pedro, Lena, Elis e Ana Maria (crianças focais), quando o objeto é afastado da criança ela perde o interesse por ele. Isso porque, segundo Wallon, nessa etapa em que se encontram as crianças (*sensório-motor e projetivo*), o movimento é o suporte da representação. Inicialmente, os objetos do mundo são excitantes e o sujeito pode manipulá-los para apreciar suas características (pelo tato, pela audição, pela visão), pô-los em relação e classificá-los, mormente em atividades circulares. A exploração dos objetos, porém, não é de natureza analítica, representando o reconhecimento de uma estrutura significativa posta em relação com outras estruturas, inclusive espacialmente. Essas diferentes combinações vão configurar a chamada inteligência prática ou inteligência das situações, definida pela formulação de soluções, nem verbais, nem mentais, mas intuitivas,

a partir das relações que existem ou podem existir no espaço. Dessa forma, segundo Wallon (1995), o mais correto seria denominá-la inteligência espacial.

Ainda sobre as crianças não focais, cabe dizer que elas pouco brincavam umas com as outras, envolvendo-se individualmente nas diferentes situações cotidianas. Percebeu-se ainda a forte presença do movimento e do choro, também características do período sensório-motor e projetivo.

Com relação ao choro, o que chamou a atenção foi sua intensidade. Quando choravam, as crianças pareciam estar mergulhadas em um estado intenso de dor e dilaceramento, como se o fato de terem sido privadas de algo, objeto ou atenção, as tivesse privado de uma parte de si mesmas. Essa característica corrobora o que a teoria walloniana preconiza como marcante no estágio sensório-motor e projetivo, quando aponta que a criança vive a fase de sociabilidade sincrética, ou seja, a personalidade permanece ligada a um determinado objeto, pois o eu psíquico ainda está indiferenciado (idem, 1971).

Nesse momento as interações sociais são de natureza predominantemente afetivo-emocional, em que é preciso haver uma consonância mínima de gestos e expressões para o encadeamento de ações individuais. Há ainda uma grande suscetibilidade ao contágio emocional, o que também explica outra característica do período observado nas crianças não focais, que diz respeito à incontinência motora. Com grande frequência, as crianças estão inseridas em uma atmosfera de excitação generalizada e agitação motora, e a atividade mais frequente é correr de um lado para o outro da sala: quando uma criança iniciava essa atividade, era rapidamente imitada pelas outras.

Ratificando a afirmação de que a grande maioria das crianças observadas apresenta um maior número de características típicas do período sensório-motor e projetivo, são poucas as crianças que exploram o espelho disposto em uma das paredes da sala de atividades. Somente Luciana e José Carlos (crianças focais) demonstraram interesse pela própria imagem refletida no espelho, pois olhavam, tocavam e sorriam; em alguns momentos levavam um ou outro adulto para ver sua imagem refletida. Essas atitudes parecem indicar que

se encontram no período determinado por Wallon (1971) como animista, descrito como o momento em que a criança brinca e diverte-se com a imagem refletida, no entanto ainda não a reconhece como parte si mesma. Segundo a teoria walloniana, essa dificuldade de reconhecer em uma imagem a contradição de se observar simultaneamente em dois espaços indica que ainda não estão suficientemente integradas, uma à outra, as percepções do espaço cinestésico ou pessoal e do espaço exterior, o dos objetos.

Com relação às crianças focais, o ciúme foi manifestação expressiva recorrente, confirmando-se aqui o postulado walloniano de que esse sentimento, em sua manifestação mais primitiva, pode ser observado já a partir do primeiro ano de vida. Essa é uma interação essencialmente triádica, onde o protótipo está em uma situação em que o adulto deve "dividir-se" para duas crianças. Há exemplos, nos episódios narrados, em que uma criança é alvo de solicitude e uma segunda observa a cena para em seguida protestar de alguma forma, manifestando sua frustração por não ser aquela que recebe um afago ou é contemplada.

Embora nesse período o ciúme reflita e produza um estado de fusão eu-outro por apresentar um nível ainda mal diferenciado da sensibilidade, também é responsável por introduzir um contraste emocional que anuncia o início da individualização. Dessa forma, há um conflito constante pela "posse" do outro, seja na imagem de um objeto real ou no sentido figurado de sua personalidade, ocasião em que as crianças personalistas recorrem a subterfúgios, como a mentira, a agressão física, ou à sedução para apropriar-se de algo que não lhes pertence.

Com relação ao início do processo de individualização, no grupo de crianças focais observaram-se condutas de "afirmação do eu", como o uso do pronome possessivo "meu" e nas situações em torno da disputa por um objeto na tentativa de fazer valer o seu "direito de posse".

O uso de pronomes possessivos na primeira pessoa do singular é característica básica do período de oposição, uma das fases da etapa personalista voltada para a formação da pessoa, que deve ser com-

preendida como o início da afirmação de si, de um "eu" que gradativamente diferenciar-se-á do "outro". Segundo Dourado (2005), as relações de conflito e oposição são momentos em que se evidencia, e melhor se visualiza, a importância do outro para a constituição da pessoa.

Em estudo anterior, Pereira (1998) encontrou como recursos de oposição em crianças de três e quatro anos o uso dos pronomes "meu" e "minha" e a negação aos pedidos da professora. A pesquisadora definiu as manifestações de disputa pelo objeto e pelo espaço como forma de "preservação do eu". Já Nascimento (1997) percebeu em sua pesquisa as manifestações de disputa pela posse do objeto em crianças de 25 a 27 meses. No entanto, esse comportamento relatado pela autora, segundo ela própria, refere-se não ao objeto em si, mas à extensão do próprio corpo, indicando que suas condutas apresentam as características do estágio sensório-motor.

Nessa mesma faixa etária, Bastos (1995) observou o sentimento de propriedade apresentado tanto em situações de disputa de objetos como no cuidado das crianças ao guardarem os objetos próximos a si mesmas. Elas fazem uso constante dos pronomes "meu" e "minha" ao se referir aos objetos, mas não se referem a si mesmas na primeira pessoa. Segundo a autora, isso denota que ainda não há a tomada de consciência de si, mas já há fartos indícios do processo de diferenciação eu-outro.

A conclusão a que se chega é que a incidência dessas expressões está relacionada a inúmeros fatores, entre eles o contexto em que se dão as interações, os recursos materiais disponíveis e, especialmente, os recursos expressivos com os quais as crianças podem contar nesse momento, pois é a partir deles que são dados os significados de posse e uso dos objetos para a faixa etária em questão.

Diante dessa colocação e dos dados obtidos, é possível apontar que as características de oposição ocorrem mais precocemente do que postulam alguns estudos que se amparam na teoria walloniana, ou seja, fica claro que as características e os estágios de desenvolvimento importantes para a formação do ser humano não são demarcados pela idade cronológica, mas pelas experiências sociais e afetivas

vivenciadas individualmente que irão deflagrar regressões, conflitos e contradições que propiciem, reformulem e ampliem conceitos e funções. Assim, o desenvolvimento pressupõe um ritmo único e singular para cada indivíduo, que não é gradual ou linear, mas descontínuo e instável, não havendo precisão cronológica para o início ou término de determinadas atividades infantis.

Buscando apreender as motivações subjacentes às expressões das crianças chega-se à conclusão de que em grande parte das interações, na maioria dos episódios e em situações não relatadas, os objetos foram o fator desencadeador.

Também no grupo de crianças não focais a interação mais significativa foi com os objetos e não com os pares, depreendendo-se daí que é pelo objeto que a criança vai iniciando a diferenciação entre ela e o outro. Wallon (1979) afirma que essa diferenciação deve encontrar em si um conteúdo, e é nos objetos que a criança se identificará na forma do meu e do teu.

Esses dados nos remetem à organização do espaço, ao ambiente, e à sua importância no processo de desenvolvimento infantil. Segundo Barbosa (2006), o ambiente é um espaço construído, definido nas relações humanas por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento, mas também pelos seus usuários, sendo fundamental para a constituição dos sujeitos como um mediador cultural, tanto nos aspectos cognitivos e motores quanto nos sociais e afetivos.

Cabe destacar que a organização do ambiente observado durante a pesquisa pouco favorece o desenvolvimento integral das crianças, visto que além da ausência de objetos, a disposição do mobiliário não proporciona momentos de interação das crianças com seus pares e muito menos com os objetos.

A análise mostrou, como já apontado em estudos da mesma natureza, que uma metodologia como a utilizada neste trabalho, que olha para a criança em contexto, conduz o pesquisador a realmente perceber as sutilezas e expressões infantis, expressões essas que muitas vezes passam despercebidas no cotidiano da creche. São diversas e múltiplas as formas de interação da criança, as quais, como já afir-

mamos, são constitutivas do ser humano. Por isso é preciso perceber os sinais emitidos por elas para que sejam legitimadas.

Considerações finais

Os dados apresentados reforçam o postulado de que o processo de desenvolvimento infantil se realiza nas interações, que objetivam não só a satisfação das necessidades básicas, como também a construção de novas relações sociais, com o predomínio da emoção sobre as demais atividades. Reitera-se então o importante papel desempenhado pelas instituições de Educação Infantil para garantir que as interações em seu interior ampliem o horizonte da criança e levem-na a transcender sua subjetividade e se inserir no social.

Os resultados também comprovam o quanto as interações constituem um campo rico de significados, que se intercruzam, complementam-se e apresentam amplas possibilidades de relações.

Nesse sentido, é preciso que as propostas pedagógicas para a Educação Infantil enfatizem a importância das interações entre crianças, criando, intencionalmente, situações que permitam contatos entre grupos variados e situações interativas que favoreçam o desenvolvimento da autonomia, baseando-se no respeito pelas características próprias da inteligência infantil, bem como nas necessidades específicas de cada grupo, sendo necessário uma concepção de escola infantil como espaço de comunicação e trocas permanentes, onde a coerência, a unidade dos princípios e as concepções comuns sobre valores instaurem um clima facilitador do desenvolvimento, em um ambiente acolhedor e aconchegante.

Assim, uma educação que pretende olhar para a criança "como actores sociais de pleno direito e que interpreta os mundos de vida das crianças nas múltiplas interacções simbólicas que as crianças estabelecem entre si e com os adultos" (Sarmento, 2005, p.18) evidencia a importância de ter consciência das necessidades básicas da criança pequena e as razões das mudanças de comportamento em idades e situações diferentes, levando em conta o papel que tais comporta-

mentos desempenham em sua vida presente e futura, no que diz respeito a aquisições cognitivas.

Referências

BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força*: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BASTOS, A. B. B. I. Interações e desenvolvimento no contexto sócio-educativo da creche. São Paulo, 1995. *Dissertação* (Mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica.

DELDIME, R.; VERMEULEN, S. O *desenvolvimento psicológico da criança*. Trad. Maria Helena Ortiz Assumpção. 2.ed. Bauru: Edusc, 2004.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Corpo e fala na constituição do eu: investigação sobre o prelúdio da pessoa numa creche pública. São Paulo, 1997. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Z. R. de Emoções e conflitos: análise dinâmica das interações numa classe de educação infantil. São Paulo, 1998. *Tese* (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. *Perspectiva*, Florianópolis, v.23, n.1, p.17-40, jan.-jul. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 20 jul. 2007.

TARDOS, A.; SZANTO, A. O que é a autonomia na primeira infância? In: FALK, J. (Org.) *Educar os três primeiros anos*: a experiência de Lóczy. Trad. Suely Amaral Mello. Araraquara: JM Editora, 2004, p.33-48.

TRAN-THONG. *Estádios e conceito de estádio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea*. Porto: Edições Afrontamento, 1987. v.1.

WALLON, H. *La consciencia y la vida subconsciente*. Nuevo tratado de Psicología. Buenos Aires: Kapelusz , 1948

______. *As origens do caráter na criança:* os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

______. Níveis de flutuação do eu. In: ______. *Objectivos e métodos da Psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975, p.153-72. [publicação original de 1956]

______. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

______. A crise da personalidade (três anos). Afirmação do eu e subjetividade. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986a, p.55-64. [publicação original de 1949]

______. A atividade proprioplástica. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986b, p.141-8. [publicação original de 1938]

______. O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986c, p.158-67. [publicação original de 1946]

______. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986d. p.168-78. [publicação original de 1959]

______. Sincretismo diferenciado. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986e, p.38-49. [publicação original de 1949]

______. *A evolução psicológica da criança*. 2.ed. Lisboa: Edições 70, 1995.

19
A grande montanha de areia: breve encontro da Educação Física com a semiótica peirciana

Bruna Eliza Paiva
Mauro Betti

Introdução

> Quando criança eu podia tudo! Mesmo quando achava que meus sonhos eram barrados pela autoridade de meus pais ou de meus professores. Eu simplesmente podia tudo! Podia ser exatamente o que meus desejos me impulsionavam a ser. A brincadeira era minha vida e minha imaginação não tinha limites. Eu sentia! Eu vivia... (*Breve narração de Bruna Eliza Paiva sobre sua infância*).

Quando se fala em infância, certamente todos os indivíduos possuem narrativas pessoais para compartilhar com os outros. Em alguns casos, esses relatos talvez expressem alguns momentos difíceis, porém acreditamos que momentos felizes, possibilitados pela brincadeira, também se fizeram presentes. Quando crianças, as brincadeiras permitiam que nos movimentássemos de todas as maneiras e para todos os lugares. Não parávamos quietos! Para muitos, houve a expectativa de que haveria uma disciplina na escola que permitiria brincar à vontade: a Educação Física.

Por algum motivo, porém, com o tempo, percebemos que a disciplina não era tão maravilhosa assim ou então seu potencial era pouco aproveitado – pelo menos para aqueles que passaram mo-

mentos frustrantes nessas aulas, assim como na avaliação de vários educadores.

Muitos de nós, provavelmente, ao nos lembrarmos das aulas de Educação Física na escola, discursaríamos sobre os exercícios ginásticos ou sobre os esportes, muitas vezes praticados com base em métodos pedagógicos "militaristas", cujos fundamentos radicavam em ideais positivistas e tendências esportivistas (Castellani Filho, 1994). Chamamos a atenção aqui ao fato de que, em ambos os casos, a ação dos alunos nas aulas de Educação Física não era outra senão a de tentar reproduzir alguns gestos predeterminados pelo professor com a maior eficácia possível. Por isso alguns de nós já tenhamos talvez sofrido fracassos ao buscar o "gesto perfeito", ou ao ser o último escolhido na seleção para compor as equipes que disputariam algum tipo de jogo ou esporte.

Para a nossa sorte, com o fortalecimento das pesquisas pedagógicas na área, nas décadas de 1980 e 1990, autores como Freire (1989), Betti (1991), Soares et al. (1992), Kunz (1991; 1994), Daólio (1995) e Bracht (1999) contribuíram de modo significativo com a denúncia de que a Educação Física era conivente com a manutenção de uma sociedade incentivadora de desigualdades e exclusões, e também ao encaminharem proposições para a construção de outras possibilidades pedagógicas.

Como resultado dessas contribuições, e contrárias ao modo tradicional e autoritário de desenvolvimento de aulas de Educação Física, as propostas apontadas indicaram caminhos para repensar os papéis do professor e do aluno nas aulas. Aos educandos foi então outorgado, pelo menos no âmbito das concepções teóricas, o direito de participar ativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Se antes, nos moldes da educação bancária (Freire, 1980), a função do professor era transmitir ao seu aluno o conhecimento historicamente produzido e acumulado pela sociedade, e a tarefa do aluno era absorver esses conhecimentos passivamente, as discussões acadêmicas no âmbito da Pedagogia, e a partir da década de 1990 na Educação Física passaram a apontar o professor como um mediador e o aluno como construtor de seu conhecimento, isto é, como sujeito

capaz de atribuir sentido e significado às suas ações. Dessa maneira, colocou-se em xeque a reprodução mecânica de gestos pelos estudantes e a semelhança do professor de Educação Física com o treinador esportivo e, como consequência, novas possibilidades didático-pedagógicas entraram em cena.

Desde então, vários estudos surgiram no âmbito da Educação Física escolar, com o propósito de refletir e sugerir alternativas para as ações pedagógicas. Contudo, ainda há carência de pesquisas que, dotadas de qualificação teórico-metodológica, busquem o confronto dessas novas proposições com situações reais no âmbito escolar, para que se possam avaliar criticamente suas potencialidades e limitações, de modo a servir, com maior nitidez, como orientação e referência aos professores.

Tendo essas constatações como pano de fundo, o propósito deste trabalho é apresentar e discutir as *categorias da experiência* (primeiridade, secundidade e terceiridade) propostas pela semiótica de Charles Sanders Peirce,[6] as quais, no nosso entendimento, permitem fundamentar o processo de ensino e aprendizagem, compreendendo-o como produto da interlocução entre professor-aluno e aluno-aluno, na medida em que os aprendizes são tomados também como produtores de conhecimento.

Além disso, para oferecer um referencial aos futuros professores e àqueles já em exercício, apresentamos um caso real de nossa experiência docente, na qual foi possível evidenciar a potencialidade da semiótica peirciana como sustentáculo das condutas pedagógicas.

Alves-Mazzotti (1991, p.58) nos ensina que não há, no âmbito da pesquisa científica nas ciências humanas, metodologias intrinsecamente "boas" ou "más", e sim "metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema". Pois uma metodologia não se define pelas técnicas e instrumentos que utiliza, mas

6 Charles Sanders Peirce (1839-1914), lógico, matemático, cientista e filósofo norte-americano, deixou um legado de vasta e profícua obra, em parte ainda inédita.

"pela lógica que orienta o processo de investigação; lógica esta que, por sua vez, é determinada pelos pressupostos teórico-metodológicos que caracterizam um dado paradigma" (idem, p.55).

Em nosso entendimento, a semiótica peirciana poderá contribuir para a discussão da problemática já anunciada, visto que possui fundamentos epistemológicos e ontológicos, os quais permitem analisar, a partir de raciocínios lógicos, qualquer fenômeno. Isso porque:

> Ao estender o conceito de signo para qualquer fenômeno dotado de sentido/significação, e, por entender o processo de produção de signos (linguagem) como raiz da produção de informação – do conhecimento –, a Semiótica de Peirce qualifica-se como instrumento privilegiado para "ler"/interpretar signos inusitados, novos e imprevistos, além dos já institucionalizados e/ou codificados na Educação Física. (Gomes-da-Silva et al., 2005, p.36)

Com relação ao caso que será descrito e analisado a partir dos registros de campo, salientamos que foi selecionada uma situação pedagógica vivenciada por um dos autores deste estudo, no ano de 2008, em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na cidade de São Sebastião, no litoral norte do estado de São Paulo.

As categorias da experiência na semiótica peirciana

Na literatura brasileira, as possíveis relações entre a semiótica e a Educação Física aparecem pela primeira vez em Betti (1994), no contexto de uma tentativa de estabelecer novas bases para as relações entre "teoria" e "prática". O tema é retomado em Gomes-da-Silva et al. (2005), autores que apresentam novas possibilidades de relacionar a semiótica peirciana com a Educação Física escolar. Além disso, a noção de "experiência" em Peirce é aprofundada em Betti (2007). Por sua vez, Gomes-da-Silva (2007) desenvolveu uma apli-

cação do pensamento de Peirce à didática da educação física infantil, que permitiu vislumbrar o processo de ensino e aprendizagem como espaço de *relações comunicativas*, o que credencia a semiótica peirciana para melhor compreender as relações professor-aluno e aluno-aluno.

Aqui, vamos focar o conceito básico que sustenta a base da semiótica peirciana, ou seja, as três categorias de caráter fenomenológico denominadas por Peirce (1983) como *categorias da experiência* ou categorias universais, a saber: primeiridade, secundidade e terceiridade.

A *primeiridade* é um estado de qualidade no qual "sentir" é o único verbo a ela associado. Sentir sem nenhum tipo de consciência simbólica de qual sentimento se trata. É justamente a dimensão estética ou sensível da experiência. É acaso, possibilidade, diversidade, instantaneidade, e corresponde às experiências instantâneas, incondicionais, originais e espontâneas das *qualidades do mundo*, tal como elas aparecem, sem qualquer sentido de começo, fim ou continuação (Ibri, 1992; Betti, 2007). A respeito da primeiridade, Peirce (1983) explica que ela "é o que é, não determinado pelo ausente, passado e futuro. É como tal, ignorando totalmente qualquer coisa outra". Isso implica, conforme Ibri (1992, p.11), que a primeiridade "requer um modo poético de olhar, sem mediações".

Ao considerar, juntamente com Sarmento (2004), os eixos que estruturam as culturas infantis – *interatividade, ludicidade, fantasia do real* e *reiteração* –, nossa crença é que as crianças, não obstante situações desagradáveis de suas vidas, estão sempre disponíveis àquela dimensão, pois, mergulhadas em sua imaginação e norteadas por um "olhar poético", perdem a noção de tempo e espaço ao se permitirem desfrutar da extensão de suas fantasias.

Vale lembrar que a primeiridade não é dimensão privilegiada e exclusiva de momentos da infância. Ela é uma condição potente/possível em toda a vida humana. Ela está presente, por exemplo, no breve instante em que recebemos um agrado de alguém e, sem nenhum pensamento, nos deixamos comover pela surpresa, no fragmento de tempo em que suspiramos ao ver um pôr do sol inespera-

do, ou na sensação única da mãe ao ouvir o primeiro som de seu filho que acaba de nascer...

Já a *secundidade* caracteriza-se pela presentidade, pelo aqui e agora, os momentos em que o indivíduo vivencia choques internos em relação às interpretações do mundo. É o próprio estado momentâneo do viver, quando nem sempre a experiência está a favor de nossas vontades, de modo que precisamos reajustar nossas ações constantemente. Nesse choque, surge a ideia do *outro*, de *alter*, de *alteridade*, que traz consigo a necessidade de resolução de conflito, de aceitação e de reação (Ibri, 1992).

É na secundidade, pois, que se encontra o decisivo momento em que pode sobrevir o processo de ensino e aprendizagem, pois é quando é preciso reagir às situações com que nos defrontamos. É a resposta que damos (por ação ou omissão), por exemplo, para a situação em que um aluno é discriminado por possuir poucas habilidades motoras; quando um menino reclama que não quer aulas de dança; quando percebemos a expressão triste de um aluno que não acerta sua primeira cesta no jogo de basquetebol; ou quando uma surpresa qualquer, algo antes não ocorrido ou percebido, invade nossas aulas.

É nesses momentos que podemos agir considerando o outro – o aluno – no processo de construção de conhecimento, visto que, assim como nós – professores – podemos responder às situações que se apresentam, os alunos também o podem. E é exatamente o fato de a secundidade apresentar-se a todos os participantes da dinâmica pedagógica, e não apenas aos professores, que nos permite considerar a ação pedagógica como uma *relação comunicativa*, na qual todos podem ser interlocutores, já que todos são capazes de perceber e confrontar significados.

Por fim, para se tornar *terceiridade*, é preciso alcançar o campo do raciocínio, da reflexão e da interpretação. É, portanto, "a experiência cognitiva que possibilita a generalização, por meio da abstração" (Betti, 2007, p.212). A terceiridade é a mediação ou representação da realidade, pois está carregada das elaborações sígnicas que conceituam um fenômeno, de maneira que "a experiência de mediar entre duas coisas traduz-se numa experiência de síntese,

numa consciência sintetizadora" (Ibri, 1992, p.13), é um entendimento lógico para os fenômenos.

Se a secundidade representa o momento em que nos confrontamos diretamente com a realidade e decidimos quase que instantaneamente como agir, é na terceiridade que realizamos as reflexões sobre nossas experiências. É quando podemos ser *autocríticos* com relação às nossas condutas e, possivelmente, inspirar novas ações para situações semelhantes; ou seja, é quando os professores podem reavaliar sua ação pedagógica e reconhecer o aluno como autônomo – no sentido de ser ele próprio a significar sua ação – e construtor do conhecimento.

Ao refletimos sobre esses conceitos, é possível perceber que as experiências de primeiridade, secundidade e terceiridade se fundem durante os momentos de nossa vida e, se consideramos que a Educação Física não é apenas um "apêndice" da vida, ela também pode estimular os alunos no trânsito por essas categorias. Portanto, não se deve apenas partir de conceitos *a priori* (terceiridade), mas partir, conforme expressão de Gomes-da-Silva (2007), da *experiência vívida* (secundidade), o que permitiria transitar pelas possibilidades estéticas (primeiridade) e lógicas (terceiridade) do movimento. Trata-se, então, de deixar que o aluno sinta e confronte de um modo "explorador" as *possibilidades* de significado de um dado gesto – o que talvez lhe possibilite novos olhares na relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. E é esta exploração, provocadora de produção sígnica, que permite a construção do conhecimento.

Saltando a grande montanha de areia

O caso que trazemos ilustra uma situação que, provavelmente, já foi vivida de modo similar por muitos professores – pelo menos o professor que é sensível ao outro e que está atento à vida. Sua descrição tem a intuito de exemplificar como se dá, no nosso ponto de vista, o trânsito pelas categorias da experiência peirciana em uma aula de Educação Física.

Narrando o caso (por Bruna Eliza Paiva)

Embora sempre tenha tido facilidade para me relacionar com crianças, quando iniciei a carreira docente e assumi uma turma de 25 crianças entre seis e sete anos, descobri que não seria tão simples como eu imaginara, obter uma relação plenamente satisfatória com eles.

Certa vez, em meio à dificuldade para atrair todas as crianças para a atividade planejada, decidi, por pura indecisão ou, talvez, por inabilidade, investigar com elas algumas alternativas para superar o desinteresse: "O que vocês acham de irmos para a areia, brincar de estrelinha e saltos?" Entre risos e gritos de alegria, fomos todos para o local chamado por alguns de "campinho de areia" ou simplesmente "espaço de areia".

Imediatamente todas se deixaram envolver com as possibilidades que aquele espaço permitia. Construíam castelinhos, saltavam, faziam estrelinhas e, contrariamente ao meu gosto e permissão, "guerrinhas" de areia. De qualquer maneira, estavam livres e imersas em sua imaginação. Em outras palavras, experimentavam intensamente a experiência da primeiridade e secundidade.

A partir desse momento de liberdade oferecido às crianças, percebi que se instalava a oportunidade de interagir com elas em uma proposta que chamei de "Desafios". O meu objetivo inicial era favorecer-lhes a realização de variadas formas de experiências motoras – talvez algumas não imaginadas ou conhecidas por elas: "Quem consegue pular com um pé só?"; "Quem consegue pular mais longe?"; "Quem consegue dar estrelinhas?" Permiti, também, que elas sugerissem alguns desafios uns aos outros, de maneira a provocar a superação de limites. Assim, motivadas pelos desafios, as crianças inventavam e reinventavam modos de movimentar-se.

Eis que em um dado momento, percebi que um grupo estava saltando um morrinho de areia. Como aquela atividade não fora proposta por mim, me dei conta de que as crianças, por si mesmas, puderam compreender o sentido da atividade e descobrir, no próprio fazer, formas variadas de se relacionar com a realidade (a areia), de experienciar aquele momento. Confesso que me senti orgulhosa.

Contente com os rumos que a aula tomou, decidi sugerir um novo desafio, ainda maior: aumentar o tamanho daquele morro, o que asseguraria novas possibilidades de confrontos com a realidade (secundi-

dade). Novas experiências, como a sensação de "voar" (primeiridade), ao saltar sobre uma altura maior. Também possibilitaria que, antecipadamente, pudessem raciocinar sobre a melhor maneira de saltar, já que não havia regras impostas sobre como deveriam fazê-lo (terceiridade).

Era preciso, então, mobilizá-las para adicionar mais areia naquele morro e construir uma grande montanha para todos saltarem. Logo estávamos todos nós, juntos, procurando ferramentas para auxiliar naquela tarefa. Algumas crianças pegavam punhados de areia com as mãos; outras a colocavam em suas camisetas, para aumentar a quantidade transportada. Para minha surpresa, duas crianças pegaram uma tábua de aproximadamente um metro de comprimento por trinta centímetros de largura e depositaram sobre ela uma grande quantidade de areia. Segurando cada uma em uma ponta da tábua, transportaram-na para o local onde se erguia a nossa montanha.

Tempos atrás, eu poderia achar que uma criança de seis anos não seria capaz de resolver o problema dessa forma. Assim, naquele momento, pude reavaliar minhas crenças ao confrontá-las com a realidade. Hoje posso dizer, em termos peircianos, que minha crença a esse respeito falhou, foi exposta à falibilidade, como explica Peirce (1975).

Quando a montanha ficou pronta, ficamos orgulhosos, como se tivéssemos feito e decorado um grande bolo. Já podíamos alcançar nosso objetivo principal: saltar sobre ela. Organizamos uma fila e iniciamos os saltos. Houve saltos de todos os tipos: de um pé só, com as pernas abertas, tentativas de saltos mortais, saltos em duplas, de costas, de lado, com corrida, seguido por uma estrelinha etc. Eu também me aventurei com as crianças na brincadeira.

Foi incrível! Tão incrível que despertou a vontade de fazer de novo na outra aula. Mas, da segunda vez, não foi tão surpreendente. Já não houve o mistério da construção da montanha. Já não houve novidade nos saltos. Já não houve a descoberta de como ajudar o outro no alcance de um mesmo objetivo.

A reflexão que ficou para mim, como professora, é que somente no confronto com a singularidade do momento é que surge o inusitado, desde que estejamos abertos e disponíveis para ele, de maneira que assim seja possível criar.

Considerações finais

Pensar o processo de ensino e aprendizagem a partir das *categorias da experiência* peirciana é, no nosso entendimento, concebê-lo como trânsito entre primeiridade, secundidade e terceiridade (Gomes-da-Silva et al., 2005). Em outras palavras, é permitir que os alunos – e o professor – vivenciem inteiramente as experiências. Como afirmam os autores, o que não podemos fazer, no papel de professor, é interromper o fluxo significativo que os alunos engendram em suas ações – no trânsito das categorias – sob pena de estar, desse modo, interrompendo o processo de ensino e aprendizagem.

Se a aula é um processo de relações comunicativas, como já dissemos, a autoridade para conduzi-la não pode pertencer somente ao professor. O que lhe cabe, isso sim, é estar atento a todos os momentos das aulas, como em sua própria vida, para não desperdiçar expressões de diferenças, de novidades, enfim, aquelas que possam compor experiências significativas, e talvez inusitadas, para todos, Além disso, quando abrimos espaço para o inusitado/imprevisto, permitimos que os interesses e pontos de vistas dos alunos se manifestem.

Sendo assim, para que isso se viabilize, é necessário que o professor: (a) esteja presente na dinâmica pedagógica por completo; (b) admire os alunos, esteja atento a eles, compreenda-os como seres singulares; e (c) permita-se ser afetado pela singularidade/secundidade dos momentos presentes nas aulas.

O caso "Saltando a grande montanha de areia" só poderia acontecer uma vez da forma como ocorreu, já que uma série de relações comunicativas e significativas direcionou professora e alunos para esse momento, e a ação de todos os sujeitos envolvidos oportunizou sua construção. Assim, o que se aprende é que cada aula, além de única, não é passível de ser reproduzida, mas construída comunicativamente no encontro com todos os alunos. Portanto, precisamos admitir que os professores não conseguem ter controle total do processo de ensino e aprendizagem.

Nossa conclusão é que uma das tarefas mais importantes do professor é a aquisição do hábito de refletir sobre as aulas vividas, para

que possa rever suas condutas e identificar novas possibilidades. Isto é, permitir que uma experiência de secundidade alcance a terceiridade, ou seja, raciocinar sobre algo vivido, valendo-se de aportes teóricos e experiências passadas visando à modificação de condutas. Além disso, a formalização de tal reflexão por parte do professor, por meio da escrita ou outras formas de registro, permitirá o compartilhamento de suas experiências, incluindo os momentos de sucesso e fracasso que vivenciou, submetendo-se assim à crítica pública e podendo inspirar outros professores que também se dedicam à arte de lecionar.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.77, p.53-61, maio 1991.

BETTI, M. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

______. O que a Semiótica inspira ao ensino da educação física. *Discorpo*, São Paulo, n.3, p.25-45, 1994.

______. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e Semiótica. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v.18, n.2, p.207-17, 2007.

BRACHT, V. *Educação física & ciência:* cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação física no Brasil*: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1994.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro:* teoria e prática da educação física. Campinas: Scipione, 1991.

FREIRE, P. *Conscientização*: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

GOMES-DA-SILVA, E. Educação (física) infantil: se-movimentar e significação. Florianópolis, 2007. 131f. *Dissertação* (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina.

______. et al. A expressão corporal e linguagem na educação física: uma perspectiva Semiótica. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.4, n.4, p.29-38, 2005.

IBRI, I. A. *Kosmos Noetos:* a arquitetura metafísica de Charles S. Peirce. São Paulo: Perspectiva, 1992.

KUNZ, E. *Educação física*: ensino & mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.

______. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.

PEIRCE, C. S. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix; Edusp, 1975.

______. *Escritos coligidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.) *Crianças e miúdos*: perspectivas sociológicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004, p.9-34.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

20
O BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PROMOTOR DAS CULTURAS DA INFÂNCIA E HUMANIZAÇÃO

Larissa Aparecida Trindade dos Santos
José Milton de Lima

Introdução

A presente pesquisa apresenta a ludicidade como eixo temático e o brinquedo como objeto central de investigação por considerá-los elementos culturais indispensáveis para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Contudo, mesmo que se conheça o valor do brinquedo como promotor das culturas da infância e do processo de humanização das crianças, ele é frequentemente negligenciado no contexto educativo de instituições de Educação Infantil. Partindo desse pressuposto, estabelecemos como objetivo principal diagnosticar e compreender como o brinquedo vem sendo utilizado nessas escolas, buscando entender os motivos geradores do distanciamento abissal constituído entre os avanços teóricos sobre os temas e a prática educativa.

Demos início ao processo de investigação, tendo como universo da pesquisa duas escolas de Educação Infantil do município de Presidente Prudente (escolas A e B) que possibilitaram a participação de 12 professoras (três do Berçário I, duas do Berçário II, duas do Maternal, uma do Infantil e quatro da Pré-escola) e mais 94 crianças dessas turmas, junto às quais procuramos coletar dados que contribuíssem para o alcance dos objetivos específicos da investigação:

identificar o tipo, a frequência, o modo e a finalidade do uso do brinquedo nas práticas educativas, além das concepções de brincar, de criança e de educação infantil que norteiam o trabalho das professoras investigados; ainda, observar as crianças em diversas situações lúdicas, buscando compreender a importância e o valor/sentido do brinquedo para elas.

A investigação caracterizou-se como pesquisa de natureza qualitativa e adotou a metodologia do tipo descritiva, considerando que a descrição das características do grupo pesquisado, do contexto e do fenômeno, na relação com suas distintas variáveis, contribui para explicitar o problema da pesquisa e, ao mesmo tempo, permite analisar e compreender como o brinquedo é empregado em contextos da Educação Infantil (Ludke & André, 1986).

Os procedimentos investigativos adotados foram análise bibliográfica, observação e entrevista semiestruturada. O referencial teórico empregado baseou-se, especialmente, na teoria histórico-cultural e na sociologia da infância.

A escolha por referenciais teóricos pertencentes a áreas distintas do saber, Psicologia e Sociologia, se deu em razão da preocupação em conhecer melhor a criança e suas especificidades, visando alcançar um embasamento teórico que desse suporte para analisar e compreender o contexto educativo investigado e, ainda, identificar as relações entre brinquedo, brincadeira e educação. Adotamos esse posicionamento por concordamos com Corsaro (2005, p.2), que afirma:

> Alguns têm argumentado que a nova sociologia da infância deveria ela própria libertar-se deste foco profundamente entranhado no desenvolvimento e agência individuais pelo completo afastamento das perspectivas psicológicas (James, Jenks & Prout, 1998). Tal afastamento é, na minha perspectiva, um erro em dois aspectos. Primeiro, desvia a atenção dos grandes contributos da psicologia sociocultural (Rogoff, 1995, 1996; Wertsch, 1998) e até certo ponto, de alguns sistemas baseados em teorias do desenvolvimento humano (Thelen & Smith, 1998) que levantaram questões provocatórias acerca dos limites da internalização individual do conhecimento e das competências para o desenvolvimento e transições de vida. Segundo, o nosso próprio afastamento das visões

individualistas da psicologia não resolve o problema dos debates micro-macro em sociologia e antropologia a respeito da agência humana, onde as perspectivas individualistas da agência humana ainda detêm um elevado grau de proeminência.

Concepção de educação e de brincadeira

Ao término das etapas de coleta e análise de dados concluímos que as instituições de Educação Infantil investigadas encontram-se distantes de propostas inovadoras de educação para a infância, embasadas na produção científica atual. Desse modo, a maioria das professoras participantes apresentou concepções de criança, de brincar e de educação infantil discordantes da síntese que se pode alcançar na apropriação e interlocução dos referenciais teóricos adotados nesta pesquisa.

As concepções de criança mais encontradas foram as que a entendem como ser puro e inocente ou como um adulto em miniatura, que não pode ter momentos de prazer e de diversão, que precisa controlar sua vontade de rir, de brincar, de se movimentar, conversar, interagir, para assim não atrapalhar a aprendizagem de conteúdos e habilidades tidas como essenciais na preparação para seu futuro, conforme aponta também Sauer (2002) em sua investigação.

> Eu acho assim, que crianças elas são assim, inocentes, mas elas são muitos espertas... Eu acho que a criança tem uma inteligência incrível, elas são muito inteligentes e a gente tem de tomar muito cuidado, porque elas são assim, elas pegam as coisas assim super rapidinho... Eu acho que criança é um ser a ser moldado. (Entrevista, professora Laura – Pré-escola)

Os teóricos da sociologia da infância destacam, entretanto, que as crianças devem ser vistas como seres completos, atores sociais e protagonistas no seu processo de formação. São, de acordo com Sarmento (2004), sujeitos sócio-históricos que pertencem a uma categoria geracional própria, dotada de especificidades e direitos, assim

como os adultos. Devem ter seus direitos garantidos, portanto, em todas as esferas sociais e não apenas no âmbito legal. A sociedade, de modo geral, e sujeitos que atuam na educação formal continuam alheios às conquistas legais e históricas que podem gerar mudanças nas concepções de criança e educação para a infância. Nessa perspectiva, Souza (2007, p.109, citando Prout) afirma, enfaticamente, que devemos deixar "de pensar a criança como um ser voltado para o futuro e adotemos a postura mais rigorosa de pensá-la como ser social do agora, sem teleologias".

No que se refere à concepção de brincadeira, constatamos que as falas das professoras estão marcadas por contradições. Embora no discurso expressem certa compreensão sobre o que é a brincadeira e seu benefício para o desenvolvimento infantil, na prática revelam outros tipos de visões, como podemos observar a partir do depoimento a seguir:

> É, na verdade, eu tento priorizar o que eu sei. Eu acho que a brincadeira na verdade está para a criança como o trabalho está para o adulto, e então, eu tento não fazer da brincadeira um trunfo, uma arma... Mas, às vezes eu digo: Ah! Se não ficar..., não brinca. Às vezes isso acontece, mas eu tenho que me policiar. (Entrevista, professora Poliana – Maternal)

Em momentos de observação, presenciamos algumas situações como aquela em que duas meninas haviam concluído a tarefa proposta pela professora e seguiu-se o diálogo:

> – Onde você vai ficar, Angélica?
>
> – Aqui! – respondeu a menina apontando para o canto da sala.
>
> – Então toma. – disse a professora entregando alguns brinquedos para ela.
>
> A outra garota levantou-se e foi ao armário pegar uma boneca, quando foi proibida de executar a ação.
>
> – Agora é o bloco de encaixe, larga essa boneca aí! – disse a professora auxiliar.
>
> – Deise, você ouviu a tia falando? – perguntou a professora.
>
> – Sim, – disse a menina, colocando a boneca de volta no armário.

É ilustrativo também um outro episódio:

> – Ô tia, a Milena tá passando o giz na boca!
> – Não, Milena, não pode! Isso não é batom! Pode parar! – exclamou a professora. (Diário de campo, 19/10/09, professora Poliana – Maternal)

Os exemplos revelam que o possível reconhecimento da importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento das crianças, em muitos casos, não é colocado em prática, ficando apenas no âmbito teórico e nos discursos dos profissionais da educação. O que observamos, na maioria das vezes, é que as brincadeiras e os brinquedos são preteridos e desconsiderados na realidade educativa, como destacam também em suas investigações Kishimoto (2001), Uemura (1999), Sauer (2002), Silva (2003) e Pereira (2008).

As justificativas para a desconsideração das atividades lúdicas são inúmeras, como: cobrança das secretarias municipais de educação quanto ao número de crianças que devem estar alfabetizadas ao término da Educação Infantil; cobrança da equipe de gestores e dos pais em relação à aprendizagem de letras, números, formas e cores; falta de materiais, espaços e disponibilização de tempo para proposição dessas atividades; ainda, o "zelo" pela integridade física da criança. Quanto a este último aspecto, constatamos que essa preocupação é utilizada para justificar a ausência de situações lúdicas, especialmente de movimentos, em razão do receio de as crianças se machucarem. Todavia, verificamos uma reclamação constante de que as crianças não tinham alcançado um desenvolvimento psicomotor básico. As aquisições de orientação espaço-temporal, coordenação motora, equilíbrio, dissociação de movimentos, entre outras, não são resultantes apenas do processo de amadurecimento, mas surgem a partir das experiências que as crianças realizam no cotidiano, de forma que as atividades lúdicas são indispensáveis para seu desenvolvimento.

Acreditamos que mesmo que as cobranças destacadas existam, e não duvidamos disso, elas não justificam o tratamento dado a essas ferramentas culturais. Por vezes, presenciamos situações que reve-

lam também falta de compreensão sobre o universo infantil, falta de paciência, motivação, bom senso, flexibilidade e tolerância para desenvolver as atividades com as crianças. Vale ressaltar que essa crítica não se restringe às escolas, mas se estende às demais esferas sociais que estão crivadas de equívocos na forma de conceber e tratar as crianças.

Corsaro (2006, p.40), ao analisar o jogo de papéis, afirma que mais do que a aprendizagem de conhecimentos sociais específicos, a atividade envolve também aprendizagem da relação entre contexto e comportamento. Por meio de atividades e objetos lúdicos, as crianças se apropriam de maneira particular do mundo onde estão inseridas, realizam uma dinâmica de interação, interpretação e ressignificação das coisas, as quais dependem do contexto social vivido.

> Por meio da brincadeira, a criança não apenas torna concretas essas significações aprendidas, como ela se apropria transformando-as em ação. Isto torna evidente o caráter experimental da brincadeira que permite às crianças a apropriação e a estruturação de múltiplos significados dos objetos sociais e dos comportamentos considerados "adequados" em sua cultura. (Pedrosa & Santos, 2006, p.54)

Vygotsky (1988), na perspectiva da teoria histórico-cultural, aponta a brincadeira como a atividade principal da criança de três a seis anos, ou seja, do período pré-escolar. Segundo o autor, a atividade lúdica exerce as mais importantes influências no processo de desenvolvimento psíquico e da personalidade da criança. Nesse sentido, a ausência ou proibição das brincadeiras implica lacunas no processo de formação humana e também no empobrecimento das condições que determinam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de pensamento, memória, concentração, atenção, linguagem, imaginação, domínio da vontade etc., as quais configuram a base para aquisições culturais mais complexas, entre outras, o domínio da leitura e da escrita.

Concluímos que entre as professoras investigadas, as concepções assistencialista (creche) e propedêutica (pré-escola) ainda pre-

dominam na Educação Infantil. O depoimento que segue ilustra essa afirmação:

> Não é que você não vai brincar, porque eu não vou deixar. Você vai brincar na hora que você terminar. Se eu não fizer isso, o que acontece? Ninguém termina as atividades... Como eu tenho essa rotina todos os dias, como eu vou falar... Guarde seus cadernos e vai brincar! Para eles, se fossem só brincar seria muito melhor... É que tem criança que fica, fica, aí eu falo vai... eu deixo um pouco, para eles perceberem e tem criança que às vezes não brinca e depois eu falo:
>
> – Por que você não brincou? – e então eles afirmam:
>
> – É porque eu não acabei!
>
> Se não fizer isso, e quando chegarem a outra série?
>
> Eu sei que temos que colocar os brinquedos, as brincadeiras em primeiro lugar... Mas, uma coisa que eu fico preocupada... As nossas crianças de escolas públicas, elas têm o mesmo potencial... se ela é pobre... Eu também tenho que pensar do lado concreto dela, fazer as atividades, porque eu sei que o mundo está bastante competitivo. Eu não vou perder tempo brincando, eu sei disso... Eu também acho importante eles fazerem suas atividades, ter o compromisso de fazer. Eu falo para os pais... Quando eu mando tarefa para casa, que eu não mando quantidades, mando para eles terem responsabilidade de fazer. E sabe, tem uma grande maioria deles que abrem os cadernos e fala:
>
> – Professora hoje eu não fiz porque eu estava com sono.
>
> Eles têm essa responsabilidade... Eu não dou lição para eles ficarem o dia inteiro fazendo, é uma coisa que eu estou trabalhando na sala, é um complemento... Porque eu acho que a educação muito solta a criança não tem responsabilidade nenhuma, os pais não têm responsabilidade... E eles já têm o momento de brincar, eles têm o momento de se divertir... Então, eles têm que ter um momento na sala, de fazer alguma coisa, temos que dar este conceito para eles. Eu acho que é a base, entendeu? Eles querem brincar, mas eles brincam em casa também. (Entrevista, professora Ângela – Pré-escola)

As atividades propostas às crianças são ainda, por vezes, destituídas de significado, tornando-se mecânicas e enfadonhas. Para superação dessa realidade, Müller & Redin (2007, p.17) destacam que:

> O cotidiano na escola da educação infantil será significativo para as crianças, se for um espaço de trocas, de intercâmbio, de valorização de diferenças. O professor precisa estar aberto ao novo e ter habilidade para torná-lo rico de possibilidades, transformando situações aparentemente simples e desprovidas de novidades, em formas criativas e interessantes que possibilitem a participação e envolvimento do grupo.

Para que as atividades pedagógicas na educação para a infância façam sentido, despertando o interesse e a motivação das crianças, precisa-se considerar sua visão singular sobre a realidade, seus desejos, suas formas de lidar e aprender em diferentes contextos. Para tanto, o papel do professor é primordial, pois ele é o responsável pelo planejamento, pela organização do ambiente e pela condução das práticas educativas.

O professor, portanto, ao disponibilizar elementos culturais, entre outros o brinquedo e a brincadeira, e ao fazer intervenções adequadas, pode proporcionar às crianças, além de momentos de prazer e realização, situações de aprendizagem significativas, promotoras do desenvolvimento afetivo, cognitivo, emocional e físico. Conforme destaca Brougère (2006, p.64), por meio do "brinquedo, a criança constrói suas relações com o objeto, relações de posse, de utilização, de abandono, de perda, de desestruturação, que constituem, na mesma proporção, os esquemas que ela reproduzirá com outros objetos na sua vida futura". O brinquedo torna-se assim um objeto de comunicação, de expressão, um fornecedor de imagens e funções, mediador entre as crianças e seus pares e entre elas e o mundo.

O brinquedo na prática educativa

Focando o uso do brinquedo na prática educativa, visando compreendê-lo no que se refere a tipo, frequência e finalidade, diagnosticamos nas observações *in loco* que, na maioria dos casos, os critérios de adoção dos brinquedos alicerçavam-se no apoio ao desenvolvimento de algum tipo de habilidade pedagógica específica

(nos níveis do infantil e da pré-escola), como colaborar no processo de reconhecimento das letras, dos números, das cores, das formas. Esses resultados assemelham-se aos encontrados nas pesquisas de Kishimoto (2001), Sauer (2002), Silva (2003) e Mora (2006).

> o critério que eu estava escolhendo era... Olha, se eu estou trabalhando assim, a escrita, eu tento pegar uma coisinha para escrever, pra tá montando o quebra-cabeça de madeira onde tem a letrinha, então eles montam as partes e leem a letrinha, por que lá tá é... o desenho tá separado o tanto de letras que é falado, a palavrinha, o desenho... Se é foca é fo-ca tem duas, então é silábico. (Entrevista, professora Rebeca – Pré-escola)

De acordo com Brougère (2006), não é incorreto utilizar o brinquedo para essas finalidades; contudo, quando assim fazemos, estamos empobrecendo as potencialidades desse objeto lúdico que, muito mais do que distrair e desenvolver habilidades, "permite a compreensão do funcionamento da cultura". Sendo assim, o valor educativo do brinquedo é muito superior aos empregados comumente em grande parte das escolas.

Nas turmas do Berçário e Maternal, a seleção dos brinquedos se amparou, especialmente, no interesse em promover o desenvolvimento de habilidades motoras, como o equilíbrio e a coordenação. Ainda, os momentos de manuseio dos objetos garantiam a exploração de suas características físicas.

> Para desenvolver tudo, desde a fala, o equilíbrio... Estando brincando está aprendendo... Quando eles são pequenininhos, a gente dá mais aqueles brinquedos de apertar, de morder, para eles manusearem, quando eles vão crescendo, mais do meio do ano para frente, a gente coloca o encaixe, a fazendinha, aqueles bichinhos para irem conhecendo os bichinhos... Coloca mais atividade motora fina, para o desenvolvimento motor deles mesmo, o equilíbrio. (Entrevista, professora Nívia – Berçário I)

Os brinquedos, então, raríssimas vezes eram utilizados com a finalidade de trabalhar o imaginário infantil, o pensamento, a criatividade. Entre os brinquedos mais empregados nos grupamentos do

Berçário apareceram bonecas de pano, bichinhos de plástico, fazendinha, floresta, objetos de plástico macio que emitem som (mordedor), alguns blocos grandes de encaixe e outros materiais usados como brinquedos, como vasilhas plásticas, tampas de massa de tomate, garrafas pet com água etc.

As crianças desse grupo passavam a maior parte do tempo livres no tapete da sala em contato com os objetos, ou na área onde ficava a piscina de cubos e o parque. As professoras acompanhavam sempre as atividades de perto, incentivando e evitando assim qualquer tipo de acidente. Por diversas vezes, porém, foi possível observá-las conversando sobre os mais diferentes assuntos, enquanto as crianças brincavam sozinhas.

O Berçário I possuía uma variedade maior de brinquedos, como fantoches, blocos de encaixe de diversos modelos, bonecas, carrinhos de boneca, panelinhas, carrinhos, bambolês, bonecos de pelúcia, mordedores, blocos de construção, bola, corda, animais de fazendinha e da floresta, incluindo dinossauros, além de vários objetos do cotidiano, também utilizados pelas crianças para representar situações da vida real, como frascos de *shampoo,* de hidratante etc. Tudo ficava devidamente armazenado em um grande armário de aço com as devidas identificações.

As crianças brincavam bastante no tapete da sala, em constante interação com as professoras, e também livremente na quadra. Todavia, algumas vezes apenas uma professora ficava cuidando das crianças, enquanto as demais ficavam sentadas na mesa da sala preenchendo papéis ou realizando outros tipos de atividade.

Esses dados revelam uma visão naturalista da atividade lúdica e uma prática sem intervenção da professora. A brincadeira é uma forma de passar o tempo e não um recurso pedagógico a ser empregado com finalidades explícitas na Educação Infantil.

A turma do Maternal também dispunha de grande variedade de brinquedos, como blocos de encaixe, carrinho, bonecas e bonecos, objetos de casinha, bambolês, carrinhos de bonecas, bichos de pelúcia, todos dispostos em caixas grandes e vazadas para facilitar a identificação. Mesmo a sala sendo bem pequena, elas brincavam frequen-

temente no seu interior e, apenas quando estava programado na rotina da semana, saiam para brincar livremente na quadra com os objetos lúdicos escolhidos pelas próprias crianças.

Nas salas de Pré-escola, observamos uma grande diferença em relação aos materiais empregados pelas professoras. Eles cada vez mais se voltavam para a aprendizagem de conteúdos ou habilidades específicas e, dentre outros, destacamos os alfabetos móveis (de plástico, EVA, madeira), conjuntos de seriação, classificação, sequência lógica, cálculo, números, representação de quantidade, quebra-cabeça, jogo da memória.

Os poucos brinquedos de cunho imaginativo empregados eram blocos de encaixe e massinha (confeccionada pelas próprias crianças). Na escola A, as crianças do pré tinham mais opções de brinquedos de caráter imaginário, como utensílios de casinha, carrinho, homenzinhos, bichinhos de fazenda e de floresta, e também porque uma das professoras permitia que as crianças trouxessem brinquedos de casa. Na escola B, as salas até que tinham brinquedos como bonecas, carrinhos, bolas, ursinhos, mas raramente as crianças os utilizavam, pois a quantidade era insuficiente, seu estado de conservação era precário e a maioria dos modelos voltava-se mais para o universo feminino, com os quais os meninos se recusavam a brincar.

Em uma das salas, parte dos brinquedos ficava em um armário baixo, junto com as apostilas e revistas, e os demais estavam em caixas de papelão sobre o armário. Apenas os brinquedos das caixas ficavam à disposição das crianças. Na outra sala do pré, todos os brinquedos ficavam fora do alcance das crianças, guardados dentro ou em cima de armário e cujo controle era exclusivo da professora.

Apoiados em Oliveira (1986), destacamos que o brinquedo recebe conotações diferentes ao ser empregado pelos adultos ou pelas crianças. Os adultos o utilizam para se afastarem da realidade, dos problemas e pressões diárias, ou muitas vezes o empregam para acalmar as crianças e ao mesmo tempo proporcionar sossego, ou seja, apenas como objeto para ocupação e distração infantil. Já as crianças utilizam-no com alta intensidade emocional, isto é, apropriam-se do mundo ao seu redor mediante uma interpretação ativa.

Nessa perspectiva, procuramos também, durante a pesquisa, identificar o valor dos brinquedos e das brincadeiras para as crianças. Por meio das observações, percebemos que as crianças retiravam de suas experiências os conteúdos para suas brincadeiras. Essas atividades tornam-se uma forma de vivenciar papéis e ações que não são possíveis na vida real, como ser um super-herói, ser mamãe e papai. Por meio dessas imitações, portanto, as crianças vão satisfazendo suas vontades (especialmente a vontade de ser adulto), aprendendo sobre os objetos, os papéis e as relações sociais e sobre o mundo, fazendo suas próprias interpretações de seu contexto sociocultural.

> Duas crianças, enquanto pintavam uma atividade, brincavam de Wolverine com lápis de cor, colocando-os entre os dedos. Imitavam assim, as garras do personagem infantil e lutavam entre si. Sentavam dentro de uma caixa de papelão, fazendo de conta que estavam se escondendo dos inimigos. (Diário de campo, 11/11/09, professora Rebeca – Pré-escola)

Desse modo, confirmamos o que nos aponta Brougère (2006, p.40): "a infância é consequentemente, um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais". A relação familiar, a televisão, o brinquedo, entre outras, são algumas das fontes que as crianças utilizam para incorporar regras, normas e condutas sociais, as quais são interiorizadas por meio da brincadeira. Todavia, como destaca ainda o autor, essas apropriações não se dão de forma passiva, mas perpassam a capacidade subjetiva das crianças de interpretação do mundo.

Observamos também que a imaginação infantil ampliava-se ainda mais quando brinquedos e atividades lúdicas eram possibilitados. De acordo com Lima (2008), as atividades lúdicas no contexto escolar, mesmo contando com a intervenção da professora, apoiam-se em valores como a liberdade, a improdutividade, a imprevisibilidade, o processo, a criação, a imaginação e o contexto sociocultural. Tais valores permitem que as crianças realizem desejos e vontades sem medo e sem promover danos ou problemas para a vida real.

Três crianças brincavam de casinha com blocos de encaixe na sala do maternal, sendo duas meninas e um menino, quando se escuta:

– Chuá, chuá!

Uma das meninas (Débora) balançou as mãos e os objetos e disse para a outra menina: (Isadora)

– Ô mãe! Mãe, eu já lavei os copos.

A "mamãe" chamou a filha e apontou para o chão dizendo:

– Filha, olha aqui, eu comprei mais pratos! (no chão estava uma pilha de blocos de encaixe)

De repente Lucas entra na brincadeira e diz:

– Filha, fica quietinha que eu vou trabalhar lá e já volto – e saiu.

A filha continuava lavando louças e a mãe, empilhando os copos e pratos.

Logo o papai voltou e começou a ajudar a mamãe (Isadora) a arrumar os pratos e copos e falou:

– Amor, tá precisando de ajuda? – E começou a ajudá-la a lavar a louça. A menina respondeu:

– Não precisa, não! Vai lá com a sua filha cuidar dela.

Não demorou muito e a menina Isadora (Mãe) exclama:

– Filha, vem aqui ajudar a mamãe!

A menina foi e chamou o papai:

– Papai, vem almoçar!

E todos os três se sentaram no chão cada um com um bloco de encaixe quadrado representando os pratos e outros blocos retangulares finos representando os talheres, comiam o delicioso almoço. Logo a mamãe se levanta e diz:

– Come um bolo de sobremesa, filha! Amor, você quer bolo também?

– Sim! Obrigado, amor. Hum! Tá uma delicia, amor! – diz o menino.

– Quer refrigerante, amor? E você, filhinha? – continua a mãe.

E ambos responderam que sim.

Até que a professora os chamou para ir almoçar. (Diário de campo, professora Poliana – Maternal)

Os brinquedos, pela sua concretude, permitem às crianças darem mais vivacidade à ação de brincar, aproximando-se da realidade vivida e compartilhando sonhos, fantasias e desejos infantis, in-

cluindo o de se parecerem com os adultos ou de pertencerem ao seu universo. Conforme destaca Brougère (2006, p.82),

> o acessório permite dar mais credibilidade, mais realismo à brincadeira; ele a estrutura, permite-lhe desenvolver com maior amplidão; ele enriquece os papéis, diversifica-os, traz-lhes modalidades complementares. Parece que a ideias, segundo a qual a pobreza de materiais é vetor de riquezas imaginárias da brincadeira, é um mito. A brincadeira infantil em seu conteúdo imaginário e narrativo parece se enriquecer grandemente com suportes variados e coerentes colocados à disposição.

As crianças, portanto, gostam de brincar e precisam da atividade, pois é por meio da materialização do imaginário infantil que o brinquedo potencializa a brincadeira e concomitantemente a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Arce & Martins (2007, p.47) destacam a brincadeira como atividade importantíssima na idade pré-escolar, pois "é o modo/meio pelo qual o indivíduo se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir e reproduzir as condições necessárias para a sua sobrevivência física e psíquica".

Considerações finais

A presente investigação, nos seus resultados finais, aponta a existência de instituições e educadores da infância que ainda resistem em contemplar o brinquedo como uma forma de expressão, de conhecimento e de desenvolvimento da criança. As escolas, determinadas pelo contexto social, têm priorizado aspectos como o disciplinamento, o silêncio, a imobilidade e apenas a alfabetização de algumas linguagens do universo infantil (oral, escrita e matemática) em detrimento das demais formas de expressão, transformando a Educação Infantil em um estágio preparatório para o Ensino Fundamental. Essas finalidades, na forma como estão sendo realizadas, distanciam-se das necessidades e especificidades das crianças do período pré-es-

colar, acabam não potencializando as atividades principais da infância, seu modo de ver, viver e compreender o mundo ao seu redor, negando, sobretudo, suas identidades culturais próprias.

Os brinquedos, embora sejam empregados no ambiente educativo das instituições de Educação Infantil investigadas, não possuem uma intencionalidade educativa adequada. Dessa forma, são utilizados de maneira reducionista, apenas como meio de distração e ocupação das crianças em situações não sistematizadas, ou ainda como ferramenta didática para o ensino de conteúdos específicos, como seriação, classificação, construção e leitura de palavras, identificação de números e resolução de operações matemáticas simples, conforme destacam também Kishimoto (2001), Sauer (2002), Silva (2003) e Mora (2006).

Nota-se, sobretudo, uma precariedade de objetos lúdicos que ampliem a capacidade imaginativa e criativa das crianças, principalmente nos agrupamentos pré-escolares, onde as crianças, na maioria das vezes, só têm direito de brincar após o término das tarefas propostas pelas professoras. Assim sendo, desconsideram-se e empobrecem-se os objetivos principais/iniciais do uso brinquedo citados por Elkonin (1998), que se centram na aprendizagem das diferentes capacidades humanas e no contato com os diversos elementos culturais.

De acordo com as abordagens teóricas adotadas, a secundarização do uso do brinquedo e das brincadeiras como eixos das culturas infantis reflete a adoção de concepções tradicionais de criança, de Educação Infantil e do brincar, gerando dessa maneira um distanciamento entre a realidade educativa e o avanço científico e aportes legais (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990; Leis de Diretrizes e Bases da Educação, 1996; Constituição Federal de 1988; Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), os quais são voltados para atender os interesses e as necessidades infantis, garantindo às crianças uma educação de melhor qualidade, conforme destacam, entre outros, Oliveira (2002), Campos et al. (2006) e Kramer (2006).

Apoiados em Kishimoto (2002) e Lima (2008), ressaltamos que, para elaborar um currículo condizente com a realidade, precisamos conhecer quem é a criança, como ela se relaciona com as pessoas e o mundo, como aprende e internaliza os elementos de uma determinada cultura. Para tanto, é imprescindível respeitá-la na suas especificidades e garantir-lhe o direito à proteção, provisão e participação.

Por conseguinte, se o objetivo da Educação Infantil é promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral e pleno das crianças, é preciso mudar a realidade educacional, desvencilhar-se da visão adultocêntrica de educação e de criança e passar a organizar práticas e ambientes educativos aliados às culturas da infância, ao modo como veem, vivem e aprendem no mundo e com o mundo. Nessa perspectiva, o diálogo entre sociologia da infância e a teoria histórico-cultural torna-se fértil e possível.

Referências

ARCE. A.; MARTINS, L. M. (Orgs.) *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil*: em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007, p.37-62.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.110p.

CAMPOS, M. M. et al. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.127, p.87-128, jan.-abril 2006.

CORSARO, W. A. *Acção colectiva e agência nas culturas de pares infantis*. Indiana, USA: University, Bloomington, 2005. (texto digitado/aula UFRGS)

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 464p.

KISHIMOTO. T. M. Brinquedo e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.2, jul.-dez. 2001.

______. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p.107-15.

KRAMER. S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.27, n.96-Especial, p.797-818, out. 2006.

LIMA, J. M. *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo: Cultura acadêmica: Unesp, 2008. 157p.

MORA, A. P. Design de brinquedos: estudo dos brinquedos utilizados nos centros de Educação Infantil do município de São Paulo. São Paulo, 2006. 153f. *Dissertação* (Mestrado em Design e Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo.

MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.) *Teoria e Prática na pesquisa com crianças*: Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. 216p.

OLIVEIRA, P. S. *Brinquedo e indústria cultural*. Petrópolis: Vozes, 1986. 96p.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. de A. *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p.35-42.

PEREIRA, R. S. O lúdico e a constituição de sujeitos no cotidiano de uma escola de educação infantil. Uberlândia, 2008. 215f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

REDIN, E. et al. (Org.) *Infâncias, cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007. 152p.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos*: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições Asa, 2004. p.9-34.

SAUER, A. A. Tia, agora posso brincar? O lugar dos jogos infantis – brinquedos e brincadeiras na pré-escola. Ilhéus, 2002. 212f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

SILVA, C. C. B. O Lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil. São Paulo, 2003. 179f. *Tese* (Doutorado em

Psicologia) – Faculdade de Psicologia Escolar, Universidade de São Paulo.

SOUZA, G. (Org.) *A criança em perspectiva*: olhares do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007. 151p.

UEMURA, E. O brinquedo e a administração no contexto escolar. São Paulo, 1999. 184f. *Tese* (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica.

VYGOTSKI. L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Edusp, 1988, p.119-42.

21
A Geometria na Educação Infantil: uma análise da prática docente de professores da rede municipal de Marília[7]

Aline da Silva Ribeiro
Leny Rodrigues Martins Teixeira

Introdução

Pela presente pesquisa, realizada no decorrer do ano 2009, pretendemos verificar como os professores da rede municipal de Marília desenvolvem noções matemáticas, mais especificamente as geométricas, na Educação Infantil, tendo em vista as particularidades dessa faixa etária, ao mesmo tempo em que discutimos a natureza da formação de professores para a realização dessa tarefa.

Para compreendermos como a Geometria vem sendo tratada nas instituições de Educação Infantil e quais os fatores que influenciam para o aumento do descaso em relação ao trabalho com os conteúdos geométricos, optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa. Para a realização da pesquisa, a Secretaria de Educação do município nos indicou uma das escolas de Educação Infantil que seguia as orientações didáticas municipais e que concomitantemente era considerada inovadora e criativa em relação às atividades desenvolvidas

7 A presente pesquisa é parte da dissertação de mestrado vinculada ao programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp, *campus* de Presidente Prudente (SP).

com as crianças. Em seguida, a direção da referida escola nos autorizou a observar a prática docente de dois professores de turmas de Infantil II, compostas por crianças de quatro e cinco anos de idade.

Desenvolvimento

Primeiramente, iniciamos o trabalho observando os planejamentos de atividades de ambas as turmas, Infantil A e Infantil B, nos quais verificamos que há a predominância de atividades relacionadas a "números e sistema de numeração" em relação aos geométricos e demais conceitos. Na turma do Infantil A o porcentual chega a 89,47% e do Infantil B, 80,95% em relação ao número de aulas programadas.

Na sequência, nas observações realizadas, notamos também que o eixo "números e sistema de numeração" comparece com mais frequência nas atividades desenvolvidas com as crianças. O percentual foi de 72,72% no Infantil A e 100% no Infantil B. Apontando que há consonância entre o que é realizado com o que é planejado pelos professores que participaram da pesquisa.

Como sabemos, a Proposta Curricular para a Educação Infantil – Infantil II do município de Marília (2009), assim como o Referencial Curricular para Educação Infantil (RCN) são documentos utilizados como parâmetro por parte dos professores para planejarem os conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças de Educação Infantil II. No RCN (1998) está disposto que a Matemática deve ser dividida em três blocos: números e sistema de numeração, espaço e forma e grandezas e medidas; já na proposta do município, além desses três, consta também o relativo ao tratamento da informação.

É interessante notar que os professores, quando entrevistados, afirmaram conhecer a proposta para o ensino de Matemática para essa faixa etária, o que fica expresso na fala:

> Nos baseamos na Proposta Curricular para o Infantil II, elaborada pela secretaria da Educação, a partir dos Referenciais Curriculares. (PB)

Além disso, mostraram também que conhecem a estruturação do RCN e da proposta por meio de blocos, bem como têm consciência da importância do desenvolvimento de todos proporcionalmente, conforme observamos nas palavras dos dois professores:

> Então, ali você procura em todos os eixos, mas trabalhando todos, não pode deixar nenhum para trás... desde determinado momento que você planejou você tem que dar conta de tudo. Mas o que ajuda a gente é o RCN. (PA)

> Acho que não tem a partir do momento que você fez as tentativas, acho que você tem que trabalhar igual, às vezes trabalha mais um, mas eu acho que é tudo igual, também está bem dividido... eu acho que a gente tem que...está bem dividido, não tem um mais ou um menos, em todas as idades. (PA)

Pudemos perceber, no entanto, que há, tanto no planejamento quanto na prática detectada pelas observações, a predominância de apenas um deles, e o que é mais interessante é que os entrevistados reconhecem essa priorização.

> Em relação aos blocos do RCN, você não acha que ainda os números e sistema de numeração prevalecem?

> Prevalece sim, porque é mais... não é o que mais...é...eu acho que mais fica no registro...tudo bem trabalhado, tudo é bem dividido...mas o que prevalece é o que mais fica no registro... (PA)

> Acredito que o sistemas de números e numeração sejam mais explorados por entender que estes estão bastante presentes nas vivências dos alunos e até por falta de conhecimento de como se trabalhar adequadamente os demais itens. Porém, todos são importantes. (PB)

Apesar da leitura que realizam dos documentos oficiais, é muito difícil cobrar dos professores uma prática envolvida com todos os eixos dos conteúdos matemáticos, pois, como sabemos, a formação

relativa aos conteúdos matemáticos é bastante precária nos cursos de formação, como mostra claramente o trabalho de Curi (2004). Em grande parte podemos dizer que os professores ensinam mais os conteúdos com os quais eles se sentem mais seguros, seja porque aprenderam na formação inicial ou continuada, seja por fatores de ordem pessoal.

No decorrer das entrevistas, no momento em que foram questionados sobre os conteúdos matemáticos que devem ser trabalhados com as crianças da Educação Infantil, observamos que nas respostas predominam os conteúdos envolvendo números, operações e contagens, como podemos identificar nas falas abaixo.

> Reconhecer os numerais (0 ao 10), noções de adição e subtração, contagem, cores, formas geométricas, sequência numérica. (PA).

> Reconhecimento de formas geométricas, contagem, noções de adição, subtração, multiplicação e divisão, medidas, lateralidade, quantidade, escrita dos numerais. Acredito que se deve trabalhar com noções gerais. (PB).

Percebemos que no Infantil B, além do trabalho com números, as atividades foram um pouco mais ampliadas, havendo maior variedade de conteúdos (medidas, lateralidade); contudo, no Infantil A, além dos numerais, as atividades ficaram mais restritas às formas geométricas, o que nos mostra quanto a Geometria ainda está reduzida apenas à nomeação das formas geométricas.

Nas entrevistas os professores apontaram a importância de trabalhar todos os conteúdos equitativamente e mostraram conhecimento de que no RCN, assim como na proposta do município, consta a orientação para o desenvolvimento de todos os eixos. No entanto, o exame dos planejamentos e a observação em sala de aula mostraram que ainda existem dificuldades para exercer na prática o que está explícito nos documentos.

Vários fatores contribuíram para o aumento da resistência ao trabalho com atividades relacionadas à Geometria, dos quais destaca-

mos em primeiro lugar o fator histórico. No decorrer dos séculos percebemos que a Álgebra prevaleceu em relação à Geometria. Segundo Pavanello (1989, p.15), alguns motivos que fizeram que esse conteúdo fosse considerado menos importante foram:

> o tratamento não rigoroso dado à Geometria Euclidiana, o apelo que esta faz a visualização – atrelando o seu estudo a duas ou três dimensões e induzindo oticamente certos resultados – e sua submissão à álgebra têm sido os motivos matemáticos invocados para a diminuição do espaço reservado à geometria nos currículos escolares dos vários níveis e sua substituição pela álgebra e pelo cálculo.

Além disso, com o surgimento do capitalismo ocorreu a modernização e industrialização do trabalho e, posteriormente, o consequente avanço do neopositivismo[8] contribuiu para que predominasse uma concepção muito formal da Matemática, deixando como consequência um ensino pouco voltado para os problemas concretos.

No caso do Brasil, no início do século XX, a geometria estava mais presente na grade curricular do ensino secundário oferecido a uma classe mais privilegiada, enquanto apenas algumas noções mais práticas, como técnicas operatórias, eram oferecidas ao ensino técnico-profissional dirigido às classes mais pobres. (idem).

Nessa época, no ensino secundário, havia um professor responsável por ensinar os conteúdos matemáticos (Álgebra, Aritmética, Geometria e outros) de forma separada e era necessário que eles utilizassem determinados livros contendo inúmeros exercícios para serem resolvidos pelos alunos.

A partir da década de 1930, o ensino da Geometria passou a ser priorizado nas grades curriculares das escolas particulares destinadas à elite, já nas escolas públicas, que foram expandidas às camadas

---

8 O neopositivismo foi desenvolvido por membros do *Círculo de Viena* com base no pensamento empírico tradicional e no desenvolvimento da *lógica* moderna. Isso implica que a relação teoria e prática se faça nos moldes da racionalidade técnica.

populares, esse ensino foi muito pouco trabalhado. Para Pavanello (idem, p.166), "a tradicional dualidade do ensino brasileiro até que poderia, em termos do ensino de Matemática, ser colocado como: 'escola onde se ensina Geometria' (escola para elite) e 'escola onde não se ensina Geometria' (escola para o povo)".

Convém destacar que antes de 1934 não havia cursos universitários destinados à formação de professores, por isso, os responsáveis por ministrarem aulas de Matemática eram normalmente autodidatas, profissionais liberais e alguns engenheiros civis. Apenas em 1934 e 1935 foram criadas as Universidades de São Paulo e do Rio de Janeiro que ofereceriam a licenciatura em Matemática.

Na década de 1960 e no início da década de 1970, com o Movimento da Matemática Moderna, o ensino da Matemática no Brasil sofreu fortes influências de matemáticos franceses, cujos desdobramentos perpassaram os livros didáticos que passaram a priorizar a linguagem simbólica da teoria dos conjuntos e o trabalho da Matemática a partir das suas estruturas. Conforme destacam Nacarato & Passos (2003), com a reforma do ensino advinda do Movimento da Matemática Moderna passou-se a privilegiar uma abordagem axiomática no ensino secundário, havendo dificuldades em estabelecer um elo entre a geometria prática e a escola elementar.

Nesse período são aprovadas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.4.024/1961, trazendo a equivalência dos estudos para o ensino secundário, o que já representou um grande avanço; e a Lei n.5.692/71, que permitia que o próprio professor tivesse a liberdade de escolher os conteúdos a serem ministrados aos seus alunos, o que gerou certa ausência dos conceitos geométricos nas escolas, especialmente de 1º Grau, pelo fato de propostas do Movimento da Matemática Moderna ainda predominarem nessa época.

Segundo Carvalho (2000, p.100), "uma das falhas do movimento da Matemática Moderna, pelo menos como difundido e implementado, foi sua direcionalidade, ou seja, preocupação exclusiva com o desenvolvimento da Matemática como disciplina lógica...".

Como podemos perceber, com o passar do tempo, outros conteúdos matemáticos passaram a ser privilegiados em relação aos geo-

métricos na formação de professores, o que refletiu na baixa presença desses conteúdos em sua prática escolar.

Além dos fatores históricos, Pavanello (1993) destaca outros motivos pelos quais a Geometria passou a ser menos trabalhada nas escolas: o despreparo dos professores para desenvolver esse conceito e pelo fato de alguns matemáticos defenderem que a Matemática deveria ceder lugar a outros conteúdos.

Nessa perspectiva, Manrique (2003) menciona que há a dificuldade por parte dos professores ao trabalhar os conceitos geométricos, dado que estabeleceram que é necessário dedicar um maior tempo para a Álgebra, por falta de materiais e por considerarem muito complicado transmitir esse conteúdo.

No caso da nossa pesquisa, fica explícito para os próprios professores entrevistados que há falta de clareza por parte deles próprios ao abordar os conceitos geométricos:

> Repito que muitas vezes a dificuldade maior seja no sentido de que algumas limitações referente à clareza dos conceitos a serem trabalhados e a forma de como explorar qualitativamente esse conteúdo. (PB)

Outro fator que provavelmente também contribua para que o eixo "número e sistema de numeração" prevaleça no ensino, em relação à Geometria e aos demais, esteja ligado à natureza das propostas de ensino (RCN, por exemplo). Nesse caso, a proposta apresenta os conteúdos a serem trabalhados em grandes eixos (números e sistema de numeração, espaço e forma, grandezas e medidas), mas não trabalham como esses eixos poderiam ser integrados, levando o professor a trabalhá-los isoladamente

Nesse contexto, Haddad (1998) faz duras críticas à estruturação do RCN que colabora para que haja a permanência da divisão no cotidiano das escolas de Educação Infantil. Acabam se esquecendo de que as crianças dessa faixa etária têm particularidades e não aprendem da mesma maneira como as que estão cursando o Ensino Fundamental.

Em linhas gerais, os referenciais trazem orientações aos professores da Educação Infantil, apresentando propostas para desenvolver os conteúdos juntamente com as crianças, mas, apesar do que é proposto, os educadores não podem perder de vista que têm autonomia para estabelecer as necessidades de sua turma, porque cada sala tem suas particularidades, demandando desenvolvimento de atividades diversificadas.

Nesse âmbito, outra explicação para o pouco trabalho com os conceitos geométricos está certamente relacionada à formação de professores. A formação inicial que não lhe forneceu o preparo suficiente para trabalhar todos os conteúdos, principalmente pelo fato de na grade curricular do curso de Pedagogia, a carga horária destinada aos conteúdos específicos (Matemática, Geografia, Ciências etc.) é muito pequena, ou seja, não há um tempo hábil para o aprendizado dos conteúdos de forma mais profunda como é necessário para o exercício da prática do professor polivalente.

> Nos cursos atuais de professores polivalentes, salvo raras exceções, dá-se mais ênfase ao "saber ensinar" os conteúdos, sem a preocupação com a sua ampliação e aprofundamento, os cursos de formação de professores polivalentes geralmente caracterizam-se por não tratar ou tratar apenas superficialmente dos conhecimentos sobre os objetos de ensino com os quais o futuro professor irá trabalhar. (Curi, 2004, p.20)

Nessa perspectiva, Pimenta (1999) defende que a licenciatura deveria também oferecer conhecimentos teóricos e didáticos que levassem o professor a desenvolver a capacidade de questionar e refletir sobre sua própria prática e não apenas estruturá-la por uma distribuição totalmente formal dos conteúdos em sua grade curricular.

Essas observações nos levam a advogar uma formação com maior densidade pra o professor polivalente. No entanto, não parece que isso se concretize tão facilmente. A Resolução do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2006) trouxe a reestruturação do curso de Pedagogia, extinguindo as habilitações e passando a formar os pro-

fessores para exercer a prática tanto no Ensino Fundamental como na Educação Infantil e outras áreas que envolvam conhecimentos pedagógicos. Entretanto, dada a pulverização de disciplinas possibilitadas por esse documento, não parece que a atual estrutura do curso de Pedagogia não fornece os saberes necessários para o professor. Segundo Libâneo (2006), essa nova estruturação favorece a permanência da superficialidade nos estudos das disciplinas que compõem a grade curricular do curso, além de continuar o excesso de atribuições designadas a esse profissional.

Convém, porém, ressaltar que o processo de formação do professor é reflexo do que ele vivenciou e aprendeu desde os primeiros anos escolares e não apenas da formação que ele obteve no decorrer do curso de graduação. É nesse sentido que Tardif (2002) diz que a formação universitária, na maioria das vezes, não consegue transformar a experiência escolar que os docentes tiveram enquanto alunos, e, infelizmente, acabam reproduzindo a prática de seus professores.

Principalmente em relação à Matemática, torna-se mais fácil reproduzir práticas antigas de resolução de inúmeros exercícios, por meio da memorização e repetição, por conta da falta de clareza que os professores têm para abordarem outros conteúdos.

Ademais, para o exercício da prática docente, é necessário o domínio de vários saberes. Para Pimenta (1999) e Tardif (2002) são três: o do conhecimento, os pedagógicos e o da experiência. Os do conhecimento, que significa o docente conseguir trabalhar com as informações e conceitos de uma área específica; os pedagógicos, que são os conhecimentos de ordem pedagógica e didática; e, por último, os saberes da experiência, que são construídos no cotidiano do escolar a partir da reflexão sobre a própria prática docente.

Mais especificamente, Shulman (1987) afirma que são três categorias de conhecimentos necessárias para o professor realizar seu trabalho: o conhecimento do conteúdo disciplinar, o do conteúdo pedagógico do ensino e o curricular. Ter conhecimento do que ensinar é fundamental, mas não basta. Ensinar implica a combinação entre conteúdo e pedagogia de forma a serem adaptados às possibilidades de aprender dos alunos. Além disso, é preciso conhecer

como o currículo está organizado e que possibilidades de atividades essa organização possibilita. Esses conhecimentos-base, como o autor denomina, definem o caráter específico da docência. Por isso, é essencial que o educador tenha clareza dos conteúdos, não só na perspectiva acadêmica como também, e sobretudo, na perspectiva do conteúdo a ser ensinado ou da mediação da construção dos conceitos pelos seus alunos.

Os conhecimentos-base apontados por Shulman (1987) podem servir de base para verificarmos como os conteúdos geométricos foram trabalhados nas turmas observadas, apontando quais seriam as outras atividades que poderiam ter sido exploradas caso os professores tivessem uma formação com maior densidade e propriedade.

Em relação especificamente à Geometria, Smole et al. (2000) defendem que ela é um dos eixos dos conteúdos matemáticos, no qual se podem explorar muitas brincadeiras envolvendo noções de direção, espaço e discriminação visual.

Vários outros autores, como Abrantes (1999), Nacarato & Passos (2003), Miguel (1986) e outros, destacam o quanto a Geometria contribui para a formação dos aprendizes, porque aprendem desde noções básicas de reconhecimento do espaço e do corpo até as características mais complexas dos objetos e suas representações.

Nas observações, notamos que as atividades exploradas com as crianças do Infantil A que não envolviam diretamente noções geométricas foram: contagem do número de dedos das mãos (em ambiente externo da sala de aula), contagem do número de alunos ao se sentarem em círculo, contagem (adição) das figuras e desenhos presentes em folhas xerocopiadas, contagem do número de desenhos feitos na folha de sulfite a partir da história contada pela professora, cálculo da medida da altura dos alunos, diferenciação entre os números pares e ímpares e listas de contas de adição e subtração para resolverem nos cadernos. Percebe-se que as atividades centralizaram-se na contagem, operações de adição e subtração, e houve apenas um dia envolvendo medidas. Além disso, normalmente o trabalho de contagem era desempenhado por meio de exercícios já programados para as crianças resolverem.

Em duas situações observadas, o trabalho com contagem foi desenvolvido em ambiente externo à sala de aula. Nessas situações, era possível ter aproveitado a oportunidade para explorar o espaço e o ambiente em que a contagem foi realizada, levando as crianças a perceberem o que está ao seu redor, como as formas e os objetos, a controlarem seu próprio corpo e desenvolverem a capacidade de orientar-se no espaço ao seu redor e posteriormente à representação. Nessa faixa etária, segundo Lorenzato (2006), a criança já consegue perceber com facilidade as noções de vizinhança, proximidade e outras.

É essencial aproveitar essas oportunidades já com as crianças pequenas, porque, segundo Fonseca (2001), quando a criança começa a perceber seu próprio corpo, nesse momento ela inicia a construção do espaço e começa a identificar as formas ao seu redor.

Panizza (2006) ressalta que é no decorrer da Educação Infantil que a criança vai deixando sua fase egocêntrica, na qual ela tem apenas seu próprio corpo como referência, e passa a se localizar no espaço e reconhecer que é um objeto a mais em relação aos outros.

Conforme Smole et al. (2003), a percepção do espaço atravessa três etapas, e a primeira delas é o "vivido", ou seja, a criança precisa se movimentar e deslocar-se no espaço físico. Em seguida, o "percebido", no qual não será necessária a experimentação física. E por último, o "concebido", no qual conseguirá fazer relações espaciais apenas por meio das representações. Por isso, o professor precisa aproveitar esses momentos em ambientes externos à sala de aula para explorar de forma intensa o espaço no qual estão brincando.

Considerando que a visualização é essencial para a percepção do espaço, poderia ter solicitado às crianças que averiguassem a imagem e forma dos objetos dispostos nas prateleiras de um desenho e comparassem com os objetos presentes na sala de aula, desta forma favorecendo o aperfeiçoamento da habilidade de perceber o quanto a Geometria está presente no ambiente em que vivemos. Também, poderia aproveitar a oportunidade para desenvolver noções de lateralidade em relação aos objetos dispostos nas prateleiras. Por exemplo: a bola encontra-se ao lado direito ou esquerdo da bolsa? E o cesto? Smole et al. (2003) destacam que a criança, ao dominar a

lateralidade, conseguirá localizar com mais precisão os objetos, além de adquirir uma melhor percepção das relações de direção e outras.

Ao sentarem-se em círculo, as crianças poderiam ser questionadas se elas já tinham visto objetos ou materiais representados por esta forma, também qual a diferença desta em relação a outras que elas já conhecem, por exemplo, quadrado e retângulo, possibilitando dessa maneira a percepção de propriedades simples da figura.

Segundo Nacarato & Passos (2003), a visualização e a representação são essenciais para formação do pensamento geométrico; especialmente a visualização é necessária para percepção do espaço. "A visualização pode ser considerada como a habilidade de pensar, em termos de imagens mentais (representação mental de um objeto ou de uma expressão), naquilo que não está ante os olhos, no momento da ação do sujeito sobre o objeto" (idem, p.78). Em contrapartida, "o significado filosófico de representação, conforme o dicionário *Aurélio*, é o conteúdo concreto aprendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento" (ibidem).

No Infantil B, as atividades em âmbito geral envolviam "números e sistemas de numeração" através da contagem diária do número de alunos presentes em sala de aula, ao contar a quantidade de objetos e pessoas presentes em um determinado desenho.

Além disso, as crianças, divididas de duas em duas, tiveram a oportunidade de jogar dados e comparar os numerais obtidos em seu dado em relação ao dado de seu colega. Depois o registro da mesma atividade auxiliou na contagem de quem havia conquistado mais ou menos pontos. Nesse caso, o professor poderia ter aproveitado a oportunidade para levar os alunos a reconhecerem que o dado é um cubo, levando-os a perceberem que o mesmo é constituído por faces, cuja forma é um quadrado. Haveria ainda a possibilidade de trabalhar a planificação do cubo, utilizando as mais diversas maneiras para sua montagem.

Na produção das tintas guaches houve a possibilidade para aprofundar noções de medidas com as crianças, além de discutir as formas dos legumes, antes e depois de serem cortados, e não apenas centralizar-se no resultado, isto é, na produção da tinta.

O material dourado também, além de proporcionar o aprendizado de operações de adição e subtração, ajudaria no trabalho com sólidos geométricos, já que suas peças são sólidos geométricos e a partir delas seria proporcionada com mais facilidade o reconhecimento de outras figuras geométricas.

Da mesma forma que já foi citado anteriormente, seria possível o enfoque também na visualização das imagens contidas nos anexos e fazer comparações com as formas e objetos presentes no espaço da criança e também referir-se ao que elas já observaram em festas. Por exemplo, as formas dos objetos e materiais utilizados na decoração.

Seria importante ter explorado o cubo, porque é indispensável, em princípio, que as crianças tenham contato com objetos tridimensionais, pois estes estão presentes em sua realidade, auxiliando na compreensão da diferença entre as figuras bidimensionais e tridimensionais. Lembramos, nesse caso, que, segundo Lorenzato (2006), além da manipulação dos objetos, são essenciais as ações mentais para a ocorrência de uma efetiva aprendizagem. Freitas & Bittar (2004) destacam o quanto é importante propiciar o contato constante com os sólidos geométricos para trabalhar as noções geométricas com as crianças.

No ensaio para a preparação de uma peça de teatro, a atividade focalizou apenas a contagem da quantidade de personagens que estariam presentes na peça, e poderia ter sido aproveitada a oportunidade para explorar o espaço ao seu redor, que estava sendo utilizado para a encenação da peça, além de estimular a localização de cada criança em tal espaço. Como apontado por Itacarambi (2008, p.17), "a capacidade de situar-se no espaço mais próximo compreende termos como: esquerda, direita, na frente, atrás, em cima, abaixo de, ao lado de, perto, longe, e também descrever a posição de objetos e deslocamentos".

Conclusão

Em síntese, podemos dizer que em muitas das atividades matemáticas desenvolvidas tanto no Infantil A como no Infantil B houve

a oportunidade para a exploração das noções geométricas e outras áreas de conhecimento; entretanto, dentre as atividades matemáticas exploradas em ambas as turmas, constatou-se, conforme já citado anteriormente, que a maior parte centralizou "números e sistemas de numeração" e foram menos exploradas atividades envolvendo "grandezas e medidas" e "espaço e forma". Smole et al. (2003, p.16) destacam que "devemos lembrar que o desenvolvimento das noções de espaço é um processo; por isso, é desejável que o trabalho em Geometria na Educação Infantil não aconteça esporadicamente. A Geometria deve estar presente ao longo do ano todo...".

Embora tenhamos apontado no texto alguns fatores responsáveis por um certo descaso com a Geometria na Educação Infantil e mesmo no Ensino Fundamental, cremos que corrigir esse rumo passa necessariamente pela formação de professores, até porque um bom professor pode compreender os determinantes históricos que condicionaram os programas de Matemática, como também pode entender o espírito e os limites das propostas de ensino apresentadas e direcionar seu ensino alicerçado em conhecimentos consistentes, construídos com base nos fundamentos da área e de seu ensino.

Referências

ABRANTES, P. et al. *A matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação, 1999.

CARVALHO, J. B. P. As propostas curriculares de Matemática. In: BARRETTO, E. S. S. (Org.) *Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1998. 3v.

CURI, E. Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. São Paulo, 2004. *Tese* (Doutorado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica.

FONSECA, M. C. F. R. et al. *O ensino de geometria na escola fundamental*: três questões para a formação do professor dos ciclos iniciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREITAS, J. L. M. de; BITTAR, M. *Fundamentos e metodologia de matemática para os ciclos iniciais do Ensino Fundamental*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2004.

GUIMARÃES, S. D. et al. O ensino de geometria nas séries iniciais do ensino fundamental. *Zetetike*, Campinas, v.14, p.93-106, 2006.

HADDAD, L. *O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das políticas para a infância*: uma apreciação crítica, 1998. (Mimeog.)

ITACARAMBI, R. R. *Geometria, brincadeiras e jogos*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Edc. Soc.*, Campinas, v.27, n.96 – Especial, p.843-76, out. 2006.

LORENZATO, S. *Educação Infantil e percepção matemática*. Campinas: Autores Associados, 2006.

MANRIQUE, A. L. Processo de formação de professores em Geometria: mudanças em concepções e práticas. São Paulo, 2003. *Tese* (Doutorado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica.

MIGUEL, A. *Ensino de Matemática*. São Paulo: Atual, 1986.

NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B. *A geometria nas séries iniciais*: uma análise sob a perspectiva da prática pedagógica e da formação de professores. São Carlos: EduFscar, 2003.

PANIZZA, M. *Ensinar matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais*: análise e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PAVANELLO, R. M. O abandono do ensino da Geometria: uma visão histórica. Campinas, 1989. *Dissertação* (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

_______. O abandono do ensino da geometria no Brasil: causas e consequências. *Zetetiké*, Campinas, ano 1, n.1, p.7-17, mar. 1993.

PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARÍLIA. Proposta Curricular para a Educação Infantil – Infantil II. Secretaria Municipal da Educação, 2009.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v.57, n.1, p.57, p.1-22, febr.1987.

SMOLE, K. S. et al. *Matemática de 0 a 6*: brincadeiras infantis nas aulas de Matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

______. *Figuras e formas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Sobre os autores

Alberto Albuquerque Gomes é doutor em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/Unesp de Marília, com estágio de pós-doutoramento em Sociologia da Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa, Portugal; professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – da FCT/Unesp; líder do Grupo de Pesquisa "Profissão docente: trabalho docente, trajetória profissional, identidade profissional e representações sociais".

Aletéia Eleutério Alves é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp de Presidente Prudente; mestre em Educação pela FCT/Unesp de Presidente Prudente; atualmente é coordenadora pedagógica na EMEB Estudante Flamínio Araujo de Castro Rangel, prefeitura de São Bernardo do Campo; membro do Grupo de Pesquisa "Práticas educativas e formação de professores: leitura, literatura e avaliação do texto literário".

Aline da Silva Ribeiro é mestranda em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp de Presidente Prudente; tem experiência na área de educação, atuando especialmente nos seguintes temas: educação, conceitos geométricos, ensino, educação infantil, concepções e formação de professores.

Aline Pereira Lima é assistente técnica em órgão da Secretaria do Estado de Educação de São Paulo; professora assistente na Faculdade de Presidente Prudente Fapepe-Uniesp; membro do Grupo de Pesquisa "Valores, educação e formação de professores".

Ana Elisa Cronéis Zambom é licenciada em Matemática pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp; mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp; professora de Matemática da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Monte Mor (SP); membro do Grupo de Estudos em Educação Matemática (GEEM).

Ana Maria da Costa Santos Menin é doutora em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras – FCL/Unesp de Assis, com estágio de pós-doutoramento em Literatura na Hans Christian Andersen Center Odense Universitet Dk – Dinamarca; professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp; líder do Grupo de Pesquisa "Ciranda do saber: linguagens literárias e educacionais".

Antônia Aurélio Pinto é mestranda em educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp de Presidente Prudente; graduada em Pedagogia Plena pela FCTE/Unesp de Presidente Prudente; e membro do GPEA, Grupo de Pesquisa "Ensino e aprendizagem como objeto da formação de professores" da FCT/Unesp de Presidente Prudente.

Arilda Ines Miranda Ribeiro é livre-docente em História da Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp de Presidente Prudente; professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp e coordenadora do Nudise – Núcleo de Diversidade Sexual na Educação.

Bruna Eliza Paiva é licenciada em Educação Física pela Faculdade de Ciências – FC/Unesp de Bauru; mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp de Presidente Prudente. Atualmente é professora de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos (SP).

Carla Regina Caloni Yamashiro é professora da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo; mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp de Presidente Prudente; membro participante do Grupo de Pesquisa "Formação de professores, políticas públicas e espaço escolar".

Celia Maria Guimarães é doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/Unesp de Marília; professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp; coordenadora do Forpedi – Fórum Regional Permanente de Educação da Infância (zero a 12 anos); membro titular do COMEDPP – Conselho Municipal de Educação de Presidente Prudente; membro do Grupo de Pesquisa "Foprei – Formação de professores em Educação Infantil (zero a 6 anos)"; vice-líder do Grupo de Pesquisa "Profissão docente: trabalho docente, trajetória profissional, identidade profissional e representações sociais".

Claudia Maria de Lima é mestre e doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCamp; atualmente é professora e pesquisadora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp na linha de pesquisa "Práticas e processos formativos em educação", exercendo atividades de pesquisa, orientação e ensino envolvendo especialmente os seguintes temas: educação a distância, comunicação e educação, formação contínua de professores, ensino-aprendizagem e representação social.

Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi é professor titular pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp de Presidente Prudente; professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp; vice-líder do Grupo de Pesquisa "Formação de professores, políticas públicas e espaço escolar".

Daniela Cristina Barros de Souza é mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp; professora da Secretaria Muni-

cipal de Presidente Bernardes; pesquisadora do Grupo de Pesquisa "Ambientes potencializadores para a inclusão".

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos é mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp; professora universitária e pesquisadora dos Grupos de Pesquisa "Ambientes potencializadores para a inclusão" e "Núcleo de educação corporativa".

Divino José da Silva é doutor em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/Unesp de Marília; professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp; Líder do Grupo de Pesquisa "Valores, educação e formação de professores".

Eduard Angelo Bendrath é mestre em Educação pela Faculdade de Ciência e Tecnologia – FCT/Unesp de Presidente Prudente; coordenador do curso de bacharelado em Educação Física da Faculdade de Tecnologia e Ciências da Bahia, *campus* de Vitória da Conquista, exercendo também a função de coordenador de Pesquisa do NAAC – Núcleo de Ações Acadêmicas; atua especialmente com pesquisas relacionadas à Política Educacional Internacional, Avaliação de Políticas Públicas e Políticas Sociais, Desenvolvimento de Projetos, Regulamentação e Administração da Educação Física e Esporte.

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen é doutora em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP; professora do Departamento de Matemática, Estatística e Computação (DMEC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp; líder do Grupo de Pesquisa "Ambientes potencializadores para a inclusão".

Fátima Aparecida Dias Gomes Marin é doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/Unesp de Marília; professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp.

Francisnaine Priscila Martins de Oliveira é graduada em Ciência da Computação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil; mestre

em Educação pela FCT/Unesp de Presidente Prudente; membro do Grupo de Pesquisa "Formação de professores, políticas públicas e espaço escolar" (GPFOPE); formadora em curso de extensão oferecido por meio da parceria entre Unesp e Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Gilza Maria Zauhy Garms é doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/Unesp de Marília; professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp; coordenadora do curso de Especialização *lato senso* em Educação Infantil; membro do Grupo de Pesquisa "Profissão docente: trabalho docente, trajetória profissional, identidade profissional e representações sociais"; líder do Grupo de Pesquisa "Foprei – Formação de professores em Educação Infantil (zero a 6 anos)"; presidente da Comissão Técnica CCIs/Unesp.

José Milton de Lima é doutor em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/Unesp de Marília; professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp; líder do Grupo de Pesquisa "Cultura corporal: saberes e fazeres" e coordenador do Núcleo de Ensino da FCT/Unesp/PP.

Juliana Gonçalves Diniz Fernandes é psicóloga e mestre em Educação pela Unesp; professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Educação da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

Júlio César David Ferreira é aluno do Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp de Presidente Prudente; graduado e licenciatura plena em Física pela FCT/Unesp; membro do GPEA – Grupo de Pesquisa "Ensino e aprendizagem como objeto da formação de professores".

Klaus Schlünzen Junior é doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp; livre-docente em Aprendizagem Organizacional e Gestão do Conhecimento Corporativo pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp; coordenador do Núcleo de Educação a Distância da Unesp; pro-

fessor do Departamento de Matemática, Estatística e Computação (DMEC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp; líder do Grupo de Pesquisa "Núcleo de educação corporativa".

Larissa Aparecida Trindade dos Santos é mestranda em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp de Presidente Prudente; bolsista Fapesp e membro do Grupo de Pesquisa – "Cepeli – Centro de estudos, pesquisa educação, ludicidade e infância".

Leny Rodrigues Martins Teixeira é professora titular da Universidade Católica Dom Bosco e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp de Presidente Prudente; tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Escolar e Formação de Professores.

Luciene dos Santos Camargo é pedagoga e mestre em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp de Presidente Prudente; professora da Rede Municipal de Santo Anastácio e membro do Grupo de Pesquisa "Educação, desenvolvimento humano em situação de risco e indicadores de proteção" e do LDH – Laboratório de Desenvolvimento Humano – FCT/Unesp.

Magda Rodrigues de Almeida é licenciada em Pedagogia e mestre em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp.

Maria de Fátima Salum Moreira é doutora em História Social pela Universidade de São Paulo; professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp; membro do Grupo de Pesquisa "Valores, educação e formação de professores"; membro do Grupo de Pesquisa, na Faculdade de Educação da USP, "Estudos de gênero, educação e cultura sexual – EdGES".

Maria Raquel Miotto Morellati é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP; professora do Departamento de Matemática, Estatística e Computação e do Pro-

grama de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia – FCT/Unesp; líder do Grupo de Pesquisa "Ensino e aprendizagem como objeto da formação de professores".

Maria Suzana de Stefano Menin é professora titular em Psicologia da Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp de Presidente Prudente; professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp e da Pós-Graduação em Psicologia – Doutorado – da FCL/Unesp de Assis; membro do Conselho Curador da Fundunesp; vice-líder do Grupo de Pesquisa "Valores, educação e formação de professores".

Mauro Betti é livre-docente pela Universidade Estadual Paulista – Unesp; professor do Departamento de Educação Física da FC/Unesp de Bauru, e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp; líder do Grupo de Pesquisa "Estudos socioculturais, históricos e pedagógicos da educação física".

Monica Fürkotter é doutora em Ciências (Matemática) pela Universidade de São Paulo – USP; professora do Departamento de Matemática, Estatística e Computação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp; membro do Grupo de Pesquisa "Ensino e aprendizagem como objeto da formação de professores".

Paulo César de Almeida Raboni é doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp; professor do Departamento de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Grupo de Pesquisa "Ensino e aprendizagem como objeto da formação de professores" da FCT/Unesp de Presidente Prudente.

Regina Celia Ramos é licenciada em Matemática pela Universidade Estadual Paulista – Unesp de Presidente Prudente; mestre em Educação na mesma instituição; foi professora da Rede Estadual de Educação Básica e atuou como liderança sindical pela Apeoesp; foi vereadora do município de Pirapozinho; atualmente é professora assistente no Departamento de Matemática, Estatística e Computação (DMEC) da FCT/Unesp de Presidente Prudente,

atuando nos Grupos de Pesquisa "GPEA – Ensino e aprendizagem como objeto de formação de professores" e "GPFOPE – Políticas públicas, formação de professores e espaço escolar", Unesp.

Renata Junqueira de Souza é doutora em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras – FCL/Unesp de Assis; tem dois pós-doutorados em Literatura e Educação, um na University of British Columbia, Vancouver, Canadá, outro na Ohio State University, Estados Unidos; professora do Departamento de Educação e da Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp; professora visitante na Universidade do Minho, Braga, Portugal; coordenadora do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil da FCT/Unesp; membro do International Reading Association (USA); líder do Grupo de Pesquisa "Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário".

Renata Maria Coimbra Libório é doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo – USP; pós-doutorado na Dalhousie University, Halifax, Canadá, sob a supervisão de Michael Ungar, na área do desenvolvimento humano em situação de risco e resiliência; professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp; líder do Grupo de Pesquisa "Educação, desenvolvimento humano em situação de risco e indicadores de proteção".

Rosana Ramos Socha é licenciada em Física e mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista – FCT/Unesp de Presidente Prudente; professora da Fundação Dracenense de Educação e Cultura – Fundec, Dracena (SP).

Roseli Helena Ferreira é formada em Pedagogia e mestre em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp de Presidente Prudente.

Rosemara Perpetua Lopes é mestre em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp de Presidente Prudente; licenciada em Pedagogia pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Ibilce/Unesp de São José do Rio Preto; cola-

boradora dos projetos Física Animada e Inclusão de Tecnologias de Informação e Comunicação em Escolas Públicas de São José do Rio Preto e Região, do Ibilce/Unesp; membro do Grupo de Pesquisa "Docência e sistemas educativos".

Silvana Ferreira de Souza é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp de Presidente Prudente; mestre em Educação pela FCT/Unesp; professora da Rede Municipal de Ensino de Dracena e da Faculdades de Dracena – Unifadra; membro do Grupo de Pesquisa "Práticas educativas e formação de professores: leitura, literatura e avaliação do texto literário".

Silvia Adriana Rodrigues é mestre em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp de Presidente Prudente; professora do Departamento de Educação do *campus* do Pantanal – UFMS; membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre "Infância e Educação Infantil" – GEPIEI-CPAN/UFMS e do Grupo de Pesquisa "Profissão docente: formação, identidade e representações sociais" – GPDFIRS- FCT/Unesp.

Taluana Laiz Martins Torres é mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista – FCT/Unesp de Presidente Prudente; professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e membro do Grupo de Pesquisa "Estudos de Gênero, educação e cultura sexual" – EdGES, na FEUSP.

Vagner Matias do Prado é mestre em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/Unesp de Presidente Prudente; pesquisador do Nudise – Núcleo de Diversidade Sexual na Educação.

Yoshie Ussami Ferrari Leite é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com estágio de pós-doutoramento em Educação na Universidade de São Paulo – USP; professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp; ex-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado da FCT-Unesp; líder do Grupo de Pesquisa "Formação de professores, políticas públicas e espaço escolar".

SOBRE O LIVRO

Formato: 14 x 21 cm
Mancha: 23,7 x 42,5 paicas
Tipologia: Horley Old Style 10,5/14
1ª edição: 2010

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral
Marcos Keith Takahashi